澳門大學學術研討會論文系列之七

21世紀
教師的專業成長

教育研討會論文集





澳門大學教育學院　澳門教育暨青年局

VISIT…

LANZAROTE Caliente.COM

書名　：「廿一世紀教師的專業成長」教育研討會論文集
編輯　：澳門大學教育學院
主編　：梁成安
助理編輯　：蕭美歡
校對／打字：謝千惠／陳玉葉／梁翠琼／黃海欣
排版及製作：梁曉薇／林鳳平
封面設計　：澳門大學教育學院
出版　：澳門大學教育學院／澳門特別行政區教育暨青年局
印刷　：文華印刷
出版年份　：2002 年 5 月
印製數量　：2,000 本
國際書號　：ISBN 99937-26-20-6

© University of Macau

「廿一世紀教師的專業成長」
教育研討會論文集

二零零二年五月十八至十九日

主辦

澳門大學教育學院
澳門特別行政區教育暨青年局

協辦

香港浸會大學、香港教育學院、華中師範大學
華東師範大學、臺灣師範大學



序

籌備多時的「廿一世紀教師的專業成長」研討會於今天揭幕了！感謝來自各個地區的教育工作者，對本教育會議的支持，亦特別感謝香港浸會大學、香港教育學院、華中師範大學、華東師範大學、臺灣師範大學爲這項學術研討會作協辦單位，使研討會得以順利舉行。

澳門大學教育學院與澳門特別行政區教育暨青年局已合辦多次研討會，本屆大會特別以「廿一世紀教師的專業成長」爲討論主軸，主要是探討在這新世紀中，教育專業應有何種作爲與期許。在這兩天會議議程中，分別規劃「師資培訓」、「教師專業素質」、「教師專業知識」、「教師專業的行政管理」等四項子題，邀請各地區的教育學者專家提出報告，期盼在分組研討中進行教育交流，互相分享各地的教育成果與問題，以作爲未來的展望與改革。

在此感謝澳門特別行政區教育暨青年局的衷誠合作，也特別向遠道而來的教育學者，表示由衷的感佩。希望在澳門之行留下深刻印象，並祝各地教育事業業務蒸蒸日上，各位身體健康、萬事如意！

澳門大學教育學院院長
蘇肖好博士
二零零二年五月

編者言

在這廿一世紀中，無論在資訊科技、文化交流、知識領域等各方面都有很大的變化。教育在社會中肩負起培育青年人的重要作用，而教師作爲教育改革的最前綫者及直接執行人員，其專業知識直接影響教育的素質。可見，教師的專業成長確是當前必須重視的課題，於是，這次研討會特以「廿一世紀教師的專業成長」爲主題。

這次研討會承接去年，與鄰近多所大專院校合作協辦；爲了尋求突破，這次研討會作出了一些新的嘗試：如（1）把研討會分爲「學術論文」和「教師教學實驗及方法的經驗分享」兩個組別，既有學術理論的交流的，又有實務的經驗分享，以期更能滿足教育界人士的需要；（2）對於發表的論文首設評審準則，以確保論文的素質；（3）嘗試在研討會當日派發論文集，一方面希望能盡快將各學者的文章匯集成書，與各教育界人士分享，其次是爲保護環境，免卻浪費更多的紙張。當然，若沒有教育界同工的參與和支持，研討會只是一個沒有內涵的外框，所以在此特別感謝各講者的蒞臨參與，爲研討會塡滿了豐富的內容；更向澳門大學和澳門特別行政區教育暨青年局各同事的協助表示謝意。

最後，還望各教育界同工多多提點，好爲將來的工作提出更寶貴的意見。

澳門大學教育學院教育研究中心主任
梁成安博士
二零零二年五月

目　　錄

序	蘇肖好	i
編者言	梁成安	iii
目錄		1

壹 學術論文

第一部份 師資培訓

1. 具碩士學位的國小教師專業發展研究	任東屏	9
2. 試探澳門學校行政人員的培訓	李明基	19
3. 中國的教師發展理論——《學記》再闡釋	杜成憲	25
4. 中小學骨幹教師國家級培訓模式構建初探	周東明	29
5. 香港教師專業廿年來的政策轉變	胡少偉	33
6. 香港教師持續教育——新來港學生帶來的啓示	袁月梅	39
7. 學校發展與教師的專業發展	陳玉琨	45
8. 教師教育課程——學員的科學教學效能理念轉變	鄭美紅	53
9. 哲理式領悟與中學數學教師教育	鄧國俊	63
10. Introducing Mainland Students into The Undergraduate Classrooms in Hong Kong: Implications for Teacher Development	林明紅	71

第二部份 教師專業素質

1. 教師的專業素質：技能和思想同樣重要	李子昂	83
2. 教師道德從何而來？——以教師的不道德行爲爲例	杜時忠	89
3. 面向 21 世紀——建設現代教師隊伍的思考與實踐	官偉強	95
4. 鬆綁與專業成長——廿一世紀澳門教師隊伍專業建設的重要環節	澳門中華教育會教育科學研究組	101
5. Teachers' Awareness of Language and Students' Competence in Language	盧丹懷	115

第三部份 教師專業知識

1. 香港教師對家庭暴力的概念與準備 古鼎儀 131
2. 教師要善於引導學生注重整體發展 石瑋 137
3. 幼稚園男性教師的教師信念－試探性研究 劉麗淑 143
4. 以思維概念導圖作爲有效的教與學工具 關綺雲、胡飄 149

第四部份 教師專業的行政管理

1. 把教育專業自主權回歸教師——我們需要什麼樣的教育管理 吳志宏 157
2. 九年一貫課程在臺灣的首演——改革理念與實務面向的落差 吳麗君 165
3. 「合約勞工」身份何時了？ 胡國年 171
4. 知識經濟時代促進教師專業成長的學校行政理念與措施 張明輝 177
5. 反諷溝通於教師專業成長之意涵——教育行政觀點 曹學仁 183
6. 論述臺灣師資培育所須正視的議題與因應之道 湯 堯 191
7. 把激勵理論運用於教育行政管理 劉抗勝 199
8. 論校政管理標準化——泰羅標準化管理理論在澳門基礎教育管理中的指導作用探討 謝 英 205

貳 教師教學實驗及方法的經驗分享

第一部份 師資培訓

1. 湖北省仙桃市小學和初中教師素質及師資培訓的調查研究 孫民從、郭文安 221
2. Student-techers as Co-researchers 陳智焜 227
3. 從幼稚園教師之專業素養檢視——臺灣幼教師資培育制度及課程內容 陳 勤 241

第二部份 教師專業素質

1. 從職業到專業——一個教育工作者的心路歷程 陳偉智 249
2. 從輔導個案看香港小學教師的輔導方式 霍瑞次 251

第三部份 教師專業知識

1. 廿一世紀輔導新路向——「生命教育」的推動 田潔冰 261
2. 海峽兩岸歷屆大學聯考作文試題之比較與評論 梁友平 265
3. 教師教學實驗及方法的經驗分享之由數學教學中的聯想 梁錫熾 271

4. 燃亮廿一世紀的指路明燈——如何做好教師的工作 陳仲卿 277
5. 教師建立教學檔案與展現專業成長關係的探究 劉淑雯 281
6. 以「參考書爲主，教科書爲次」的中國文學教學法 談光耀 287
7. 融入式的教師進修模式：以教師即課程評鑑者的理念與實踐爲例 謝金枝 293

附錄

附錄一：作者簡介 299
附錄二：論文集評審委員個人簡介 305

壹、學術論文

第一部份
師資培訓

具碩士學位的國小教師專業發展研究

臺灣師範大學教育系博士生　任東屏

摘要

本研究主要目的包括了解國小教師進修碩士學位後的專業角色，透過路徑分析以及藉由訪談方式深入了解教師專業發展的情形。經全面普查結果至1999年止，共取得台灣地區有效樣本412名碩士國小教師進行統計分析，並針對8名碩士國小教師進行訪談。本研究發現如下：

一、具有碩士學位國小教師自陳讀完研究所後，大多有正向的專業改變。
二、教師專業發展的概念應包括：1.教師通用知能2.學科知能3.教育專業知能4.教育專業精神等四個面向的概念。
三、具碩士學位的教師專業發展與生涯發展會因人而異，而有所不同。
四、具碩士學位且年紀較輕的教師會隨著服務年資的增加，而呈現專業成熟的生涯特徵。
五、教師正面的專業發展，有賴於整體教育環境的相互配合，方能相得益彰。

RESEARCH ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE¡@ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS WITH MASTER DEGREE

Abstract

The purpose of this research is to investigate "the professional development of the elementary school teachers with master degree". The research was conducted by quantitative (obtain valid 412 samples) and qualitative (8 incumbent elementary school teachers were interviewed) method to describe more integrally the status of teachers' professional development.

The findings have enabled us to obtain the following conclusions:

1. *Most elementary school teachers with master degree have stated that they have changed positively after the graduated education .*
2. *Concepts of teacher professional development should include:(1) general knowledge and generic skill for teachers,(2) subject matter knowledge and skill,(3) professional knowledge and skills of education,(4) professional spirits of education.*
3. *Teacher professional development and career development of teachers with master degree are individually different.*
4. *Younger teachers with master degree will demonstrate career characteristic of professional maturity with the accumulation of service seniority.*
5. *Positive professional development of teachers must be dependent on the beneficial factors of the overall environment.*

關鍵字：碩士學位、國小教師、教師專業發展
Key word: master degree, elementary teacher , teacher professional development

壹、緒論

一、研究動機

教育要改革，改革要師資，師資要專業。師資素質的良窳，關係著教學的成效，因此，提升教育的功能必須從改善教師專業知識、技能以及提升工作士氣著手。

從教師專業成長的觀點分析，一位教師的成熟、成長與社會化往往是從實際教學工作中去逐步形成；因此，師資培育機構僅能培養出職前的教師，而無法充份掌握教師日後的發展過程。基於此，有關教師生涯的研究也就日顯重要。換言之，師資培育的研究趨勢，不能僅停留在職前訓練的師資培育階段，而要兼顧教師的生涯發展全程，包括實習、社會化、心理發展與在職進修的各種議題。固然，加強教師職前教育，對於教師素質的提升，甚具重要性；但是，今處「知識爆炸」的時代，教育專業知能的成長一日千里，一位教師欲憑師範校院四或五年所學的教育知識能力，就要受用三、四十年教學生涯所需，這是令人憂心的現象。換言之，再充實的職前師資培育，也無法完全培養出教師漫長教學生涯中所必需的所有知識和技能。因此，在大家關心教育品質提升高之際，不僅要重視教師職前養成教育，更要重視在職進修教育，方可盡其全力。而政府對於國民中、小學教師的生涯過程中，亦需擔負起規劃教師的專業成長與在職進修之責任，使教師能不斷擴展生涯潛能，增進專業成長，發揮教學績效，提升教育品質。

目前，台灣地區的教師在職進修的管道頗為多元，根據「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」的規定，教師在職進修須與教學及訓輔、課程及教材發展、教學評鑑、學校行政、教育研究等專業及專門知能有關。其中屬於一系列、有系統的課程就是參加師範校、院教育類有關方面的研究所學位的進修。台灣師大、政大屬於早期就開辦教育研究所者，而師範學院部分則是自1992年開始設立初等教育研究所（後更名為國民教育研究所）。第一年（1992 年），分別在國立台北師範學院、市立台北師範學院、國立台中和台南師範學院四校設置初等教育研究所，而後陸續在其他各地區的五所師範學院成立國民教育研究所，國小教師們得以有更多機會在研究所進修專業知識及技能。此外，近年來，教育改革的浪潮中，台灣學者蔡培村（民 85）主張教師分級或職級制度，即設立教師專業階梯，使教師能依專業成就逐級而上，以促進專業成長和自我實現，並達到學校組織革新的目的。而具有「研究所碩士學位」的老師，因已獲得了研究能力，對於學校環境週遭的問題，可以探究和反省，自己生產知識，解決問題；或研究教材、教法，並加以改進；或與教育界同仁，結成教育社區，促進學校組織的發展和改革。具有研究所碩士學位的老師，藉著教師專業階梯的理念，正可以透過某些專業成就的方式，如發表改進研究教材、教法的著作，促進專業成長，讓沒有意願擔任學校行政工作者，也能得以自我實現，並達到學校組織革新的目的。

詳細言之，本研究欲探討具有教育相關研究所學歷的國小教師，就讀研究所帶來哪些方面的專業成長，以及讀完研究所之後的期望和影響，並瞭解其所面臨的困擾與限制，進一步瞭解就讀研究所是否為其專業生涯的重要轉捩點，以協助或輔導他（她）們排除困擾，充分實現自我也貢獻社會。

二、研究目的與研究方法

基於上述問題，本研究目的如下：

（一）討影響教育相關研究所碩士程度國小教師專業發展的因素。

（二）探討具有碩士學位的國小教師，其教師專業發展的情形。

三、名詞釋義

（一）教師專業發展（teachers' professional development）

教師的專業發展係指教師在工作生涯的發展歷程中，教師的專業知識、專業技能與專業態度的提升與增進。教師專業發展的操作型定義，是以受試者在研究者自編的「國小教師教學生涯現況調查問卷」中「專業發展」上的得分爲代表，得分之多寡，代表教師專業發展之高低。本研究從學理上，以及綜合教師教學實際的感受，歸納出6個教師專業發展因素，分別爲：1.教師通用知能、2.學科知能與反省改進教學知能、3.教育專業教學知能、4.班級經營與心理輔導知能、5.教育目標與價值和教育環境脈絡的知識、6.教育專業精神。

四、研究對象與限制

（一）就研究對象而言：本研究係以普查方式截至1999年止調查台灣地區，具有正式教師資格的現職公立國小教師且受過教育相關研究所的經歷之國小教師。

（二）就訪談對象而言：本研究的訪談部分係徵求個人有意願接受訪談爲對象。

貳、文獻探討

本研究是以台灣學者饒見維（民85）所著的《教師專業發展》一書中所論述的教師專業發展內涵爲主軸而略述如下，受限於篇幅，其他相關台灣教師專業發展的實徵資料在此不加以敘述。

一、教師專業發展的理論與研究

有關教師專業內涵之研究，多數學者都把焦點放在「教師必備知識」這個主題上。由於廣義的「知識包括程序性知識」，因此許多學者在探討「教師必備知識」時，也把「技能」包含在內。當然，教師的專業內涵不止是知識與技能而已，還應包括情意方面態度、信念、價值觀。

台灣學者饒見維（民85）綜合分析Shulman，Calderhead，Reynolds，Borman，Tamir，Smith & Neale，和台灣省國民學校教師研習會（民65），單文經（民79），蔡培村（民82）等，陳伯璋所譯美國師範教育認可審議會，以及陳伯璋等人（民83）不同學者對於教師的專業內涵之劃分方式具有「同中有異，異中有同」的地方,從蒐集到的各種專業內涵項目中，選擇、過濾出重要的教師專業內涵。他將教師的專業內涵劃分爲：教師通用知能、學科知能、教育專業知能、教育專業精神四大類。因篇幅限制，不一一加以贅述（請參閱饒見維，民85所著的教師專業發展一書），僅將教師的專業發展內涵體系摘列如圖2－1。

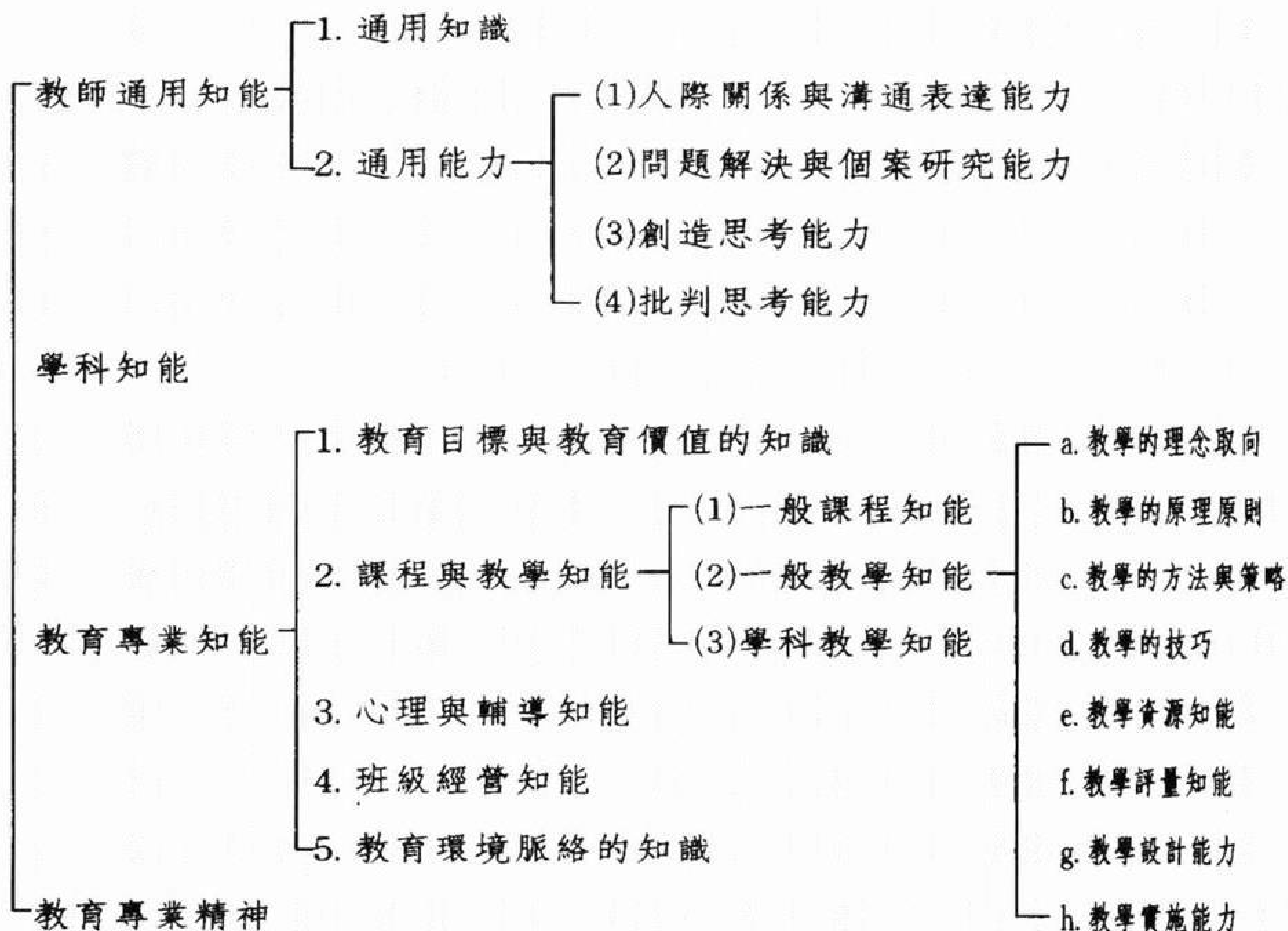


圖2－1 教師的專業發展內涵體系

綜合而言，在「教師的專業發展內涵體系」中，有些項目祇有最上層的結構（如「學科知能」和「教育專業精神」），有些項目則呈現出比較微觀的層次（例如「教育專業知能」，主要是因爲「教師專業發展」的相關研究與文獻在這些項目上的探討特別多。由於本文主要著重在宏觀的結構，因此無法兼顧每一個項目的微觀結構。

研究者遍查了台灣地區的實徵文獻，以各個背景變項對於上述教師專業發展的內涵作爲依變項。大體而言，獲得背景變項上以服務年資較長者對於教師專業發展有一致的結果，大致是隨服務年資的影響而成長，至於其他在性別、不同教育背景、職務、地區上則未有一致的結論。（受限於篇幅，在此不加以詳加敘述）。

參、研究設計與實施

一、研究方法

首先提出本研究架構，（其他如研究假設、研究對象、編制的研究工具及資料處理等，受限於篇幅，則不在研究中敘述出來）。

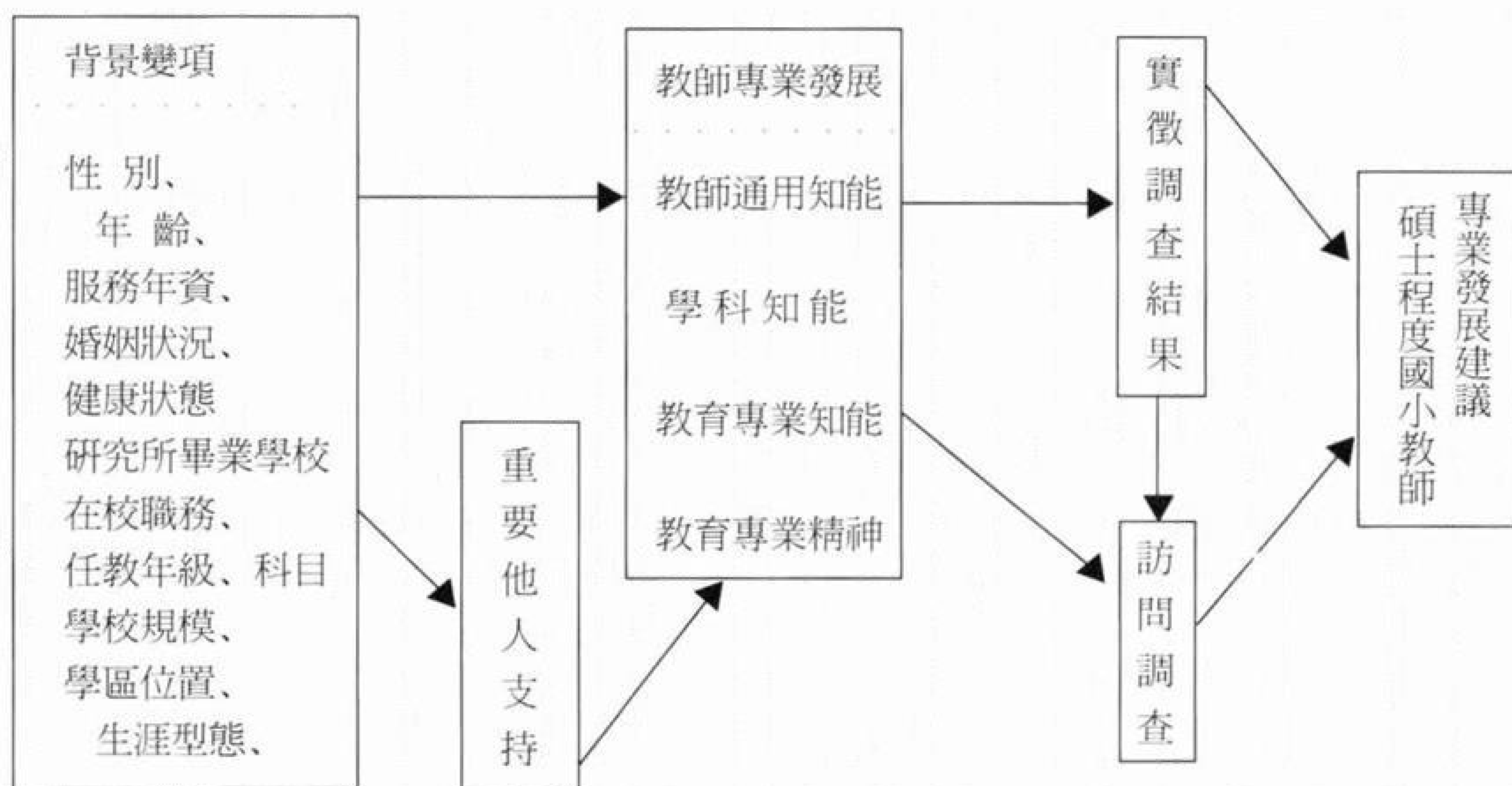
（一）調查研究架構

依據本研究之目的及文獻探討的結果，研究者試擬研究架構圖如下（圖3－1）：根據研究者將研究架構中，各個背景變項分別對中介變項以及對依變項都有不同的影響程度。在此不詳加敘述，僅以背景變項、中介變項對教師整體專業發展因素之影響爲說明（如表4－1）。其中問卷原先設計62題，後經因素分析的預試結果減爲56題，並分別命名爲1.教師通用知能、2.學科知能與反省改進教學知能、3.教育專業教學知能、4.班級經營與心理輔導知能、5.教育目標與價值和教育環境脈絡的知識、6.教育專業精神六種因素作爲依變項。

（二）訪問的設計與實施

另外，本研究採用「半結構訪問」（semi-structured interview）來蒐集第一手的研究資料，以彌補問卷調查的不足和缺失。並在問卷時透過徵求個人同意方式徵求有意願訪談者，有些會考量地區較遠，未能夠親自當面訪談是以電話錄音方式訪談，訪談之後，於完成逐字稿，將錄音資料銷毀。本研究於方法上兼取問卷調查法與訪問法，旨在透過質量統合的研究方法來尋求以及增強研究結果的真實性。

圖3－1　研究架構圖



肆、結果分析與討論

一、在量的研究部分，僅以背景變項、中介變項對教師整體專業發展因素之影響

最後合併六個教育教師專業發展的因素，成爲教師整體專業發展現況，作背景、中介變項對教師整體專業發展現況之迴歸分析。

由表4－1中可知，背景變項有「女性」（B=－.23），「最小小孩的年齡在6歲以內」（B=－.14）等變項，達到顯著水準（P<.05）。此結果顯示，女性教師的整體專業發展因素低於男性教師。目前，最小小孩年齡在6歲以內者其整體專業發展因素低於教師目前沒有小孩在年齡6歲以內者。而中介變項「重要他人支持」（B=.24）達到顯著水準（P<.05），此結果顯示，重要他人支持是影響教師整體專業發展的重要因素，整個模型之解釋力爲.22，具有相當的解釋力。

綜合上述研究結果，碩士國小教師不同背景變項，重要他人支持層面知覺之同，對教師整體專業發展因素上有顯著差異，碩士國小教師不同背景變項，重要他人支持知覺之不同，對教師整體專業發展因素具有解釋之功能。

表4－1　背景、中介對教師整體專業發展之迴歸分析摘要表

變項	教師整體專業發展	
	（ b ）	（ β ）
性別（女性）	－1.1*	－.23
年齡	－.004	－.007
服務年資	.02	.04
婚姻（未婚）	.08	.012
健康狀態（尚可）	－.37	－.06
健康（不好或很差）	.59	.03
大學教育碩士	.55	.098
北部師院	－.24	－.039
南部師院	.22	.03
東部師院	－.5	－.08
全時研究生	－.12	－.024
各一年全時，在職	.52	.04
小孩數	.29	.11
小孩年齡在6歲以內	－.73*	－.14
科任教師	.08	.002
教師兼組長	.14	.02
教師兼主任	－.20	.03
其他教師（資優、資源班）	.42	.02
低年級	－.37	－.05
中年級	－.30	－.058
6班	－.28	－.027
7－12班	－.2	－.02
13－24班	－.06	－.009
25－48班	.61	.11
49－60班	－.3	－.04
省、縣轄市	.012	.002
一般鄉鎮	.05	.008
偏遠鄉鎮	－.19	－.02
藝能科	.015	.002
較重視工作	－.54	－.03
較重視家庭	.14	.13
重要他人支持	.5*	.24
常數	－.46	
樣本數	412	
R square	.22	

$^*p<.05$：「性別」對照組爲「男性」；「婚姻」對照組爲「已婚」；小孩年齡在 6 歲以內對照組爲「小孩年齡不在 6 歲以內」；「健康狀態」對照組爲合併：「極佳、良好」；大學及師院教育相關研究所爲「中部師院」；「研究生身分」對照組爲「在職生」；「科任」、「兼行政」等對照組爲「級任」；任教（低、中年級）對照組爲「高年級」；任教藝能科對照組爲「知識學科」；「學校規模大小」對照組爲「61 班以上」；「學校地區」對照組爲「直轄市」。

二、訪問結果分析與討論：僅呈現重要代表者期訪談資料

（一）對教師專業發展的看法

針對訪談蒐集的資料分析，對於教師專業發展定義有以下的看法。

1. 教師的專業發展係指能在工作上自主作決定，並具多面向的概念，惟仍感嘆小學教師未能建立課程設計的專業能力。

「所謂的專業定義就是他有經過一段時間的專業訓練，那這些專業的訓練可以讓他在工作上發揮他可以做自主的決定。……除了在職前的教育以外，當然在教學的過程當中，還要有不斷的資訊進來，就是有相關的單位（專業團體）提供你資訊和訊息，不斷讓你成長，這個是教師的專業。我是覺得我們老師的教師專業，尤其在小學階段，一直都沒有建立起來。主要原因就是說，第一個是我們教材沒有決定權，都是統編本，所以很多老師的這一方面能力無形中就消失了，那個能力就沒有了。……」

（二）讀了研究所在專業發展的改變

1. 就讀了研究所後，在教師教育專業知能等專業發展有正面的改變。

「我是覺得還沒有讀碩士之前，我對我的問題，就是教學上所碰到的問題，我可能和大多數的老師一樣，可能自怨自艾，或者覺得說這個可能歸咎於別人的因素……覺得我們可以改變的空間很小，我們也不知道怎麼辦。但是當你得到一點學術的訓練以後，你有一些研究能力……在可以再經過我們的研究能力提昇，而可以解決掉，那對我們自己是一種肯定……可以學習嘗試作教學實驗，並把理論轉換成實際。」

（三）具碩士學位且年紀較輕的教師會隨著服務年資的增加，而呈現專業成熟的生涯特徵。

1. 隨著服務年資的改變，在教育知能等專業發展有正面的改變。

「一定都是隨著年資而增長，因爲都一直期待自己會更好。可能別人對我也會有這樣的期待，所以說是雙向的。如果說今天有一個碩士學位的教師，你對他沒有期待，我在想他大概也感受不到我爲什麼要做研究。……那另外一個是我比較有機會去跟人家發表，別人都沒有。當我有機會去跟人家發表的時候，人家對我會有一種期待，當然會加重期待，那變成一種良性的循環。」

（四）教師正面的專業發展，端賴整體環境的適當配合，方能相得益彰。

九年一貫對於碩士教師正面的專業發展是正面的，惟要靠國家層級的配套措施，縣、市地方政府教育局的專業協助，方能相得益彰。

1. 在國家層級的教育改革方面：教師期望整個教育環境裡面，中小學教師能朝「研究老師」的方向。

「九年一貫制基本上我是覺可以使老師邁向專業發展，他基本上是好的，但是現在有很多的配套措施都沒有辦法做。」

「希望以後國家或整個教育環境裡面，對於有些比較有做研究的老師，他可以上課的節數比較少一點。就是朝向『研究老師』的方向」

2. 縣、市地方教育局方面：期望縣、市地方政府教育主管當局能有專業上的協助。

「尤其是對特教班的成立，行政單位的作法就是，我 XX 市做了很多的特教班，有什麼班、什麼

班、什麼班，他是有這個班沒錯，但是那個班設了，他就不管它了，也沒有誰給它進一步的督導，因爲一個班級的設立，它能不能發揮功能是在它那個教室的那個老師，老師是那個靈魂，可是經常是他（行政單位）以設班爲目的而已……

（五）碩士教師期望不只是要知道理論還要行動，如作研究或發表研究成果。

針對訪談所蒐集的資料分析認爲，不只是要知道理論還要行動，如作研究或發表成果以及可以演講其研究的專題報告。

「有些人知道的已經很多了。他（她）欠的是行動，所以像碩士這些人，你不需要再跟他說很多理論，這些人應該給他的定期進修是展現他的成果，來報告說在這一年裡面，我的改革是怎樣、我的報告是怎樣，應該是這樣子的。他（她）也可以成爲一個研習會的主講者，你不要每次都要教授來講。」

（六）具有碩士學位的男、女教師發展情形因人而異，發展機會大致仍屬平等。

1. 認爲家庭因素和社會期待是造成男、女性教師生涯發展的差異。

「家庭的因素可能也會是個因素，因爲家庭對男生、女生的期待會不一樣。因爲同樣一個碩士畢業，一個男生跟一個女生，男生大家都會期待說：「你再去讀，去讀博士」。然後男生去讀也覺得理所當然，我可以把家庭的責任都交給我太太，或者交給什麼。可是女生就不一樣，因爲，現在我們發現去讀研究所的女生年齡層都比較低，大部分有的是未婚，有的是剛結婚一、兩年。那她拿到碩士學位以後，她好像面臨的第一件事情是爲家裡傳宗接代，那她生了孩子以後是不是要花兩、三年的時間在養育孩子身上……」

2. 認同教師分級制，教學與行政本是不同的專業，使教師透過專業成就，獲得教學上的肯定，惟感嘆教師分級制不容易實施。

「我是覺得我的人格特質不太適合去走行政，但是這幾年工作下來，我是覺得說，其實我是真的蠻適合去走學術路線，而且不是純學術路線，是走在那個中間。……即教學、研究。……一方面教學，一方面研究，然後把研究的結果又回歸給這些教學的老師。我是覺得我是蠻適合走這樣子，所以我對我自己的生涯規劃就是走這一方面。……若說教師分級主要以個人提出報告，你應該也會蠻贊成的。」

「……譬如以教師分級來講，在我們小學你要分級很難，我會覺得人情上有很大的關係……」

伍、研究結論與建議

一、研究結論

（一）教師對於教師專業發展的看法

經訪談結果發現，國小教師對教師專業的定義有以下的看法：

雖然較接近學者饒見維所整理的教師專業發展之概念即：教師的專業發展係有（屬）多面向的概念。然而也認爲目前我們國小老師的專業並沒有被建立，因爲我們仍有許多教師依賴課程實體，一般大眾或家長仍有許多人未將小學教師認同爲「專業」，或許隨著九年一貫課程的逐漸開展，將教師的課程設計能力建立起來，對於教師專業發展將是正面的，然而政府如能將配套措施加強，教師的專業發展將會更相得益彰！對國小教育能夠施展的抱負。

（二）對國小教育能夠施展的抱負

從訪談結果獲得，認爲只要有心，可以施展的抱負有很多向度。從最基本的班級經營上，也比較不會侷限於過去很傳統的看法。研究者相信，隨著時代的變遷，有這樣的老師必定能夠與時俱進而不

退步。此外，可以施展的抱負有很多向度，舉凡教材、教室管理、整個學校運作都可以透過研究所的訓練來改進和解決問題，惟問題是需要環境的配合，如：減少工作量和增加經費、資源等協助。

（三）教師表示讀了碩士研究所後，在專業發展有正面的改變。

1. 從訪談結果獲得，受訪者認爲獲得了正面的成長；具有研究的能力後，可以試圖改變一些實際教育實務的問題；此外，研究者從訪談之中也明顯感受到此位具有碩士學位教師的批判與反省之能力。

2. 從訪談結果獲得，隨著服務年資的改變，在專業發展有正面的改變。受訪者表示，因爲都一直期待要比以前更好，別人對自己也有這樣的期待，因而，對自己產生一種良性的循環，所以會有正面的改變是很容易理解的。

（四）師正面的專業發展，需靠國家層次教育改革的重視，縣、市地方政府教育局的專業協助，以及學校環境整體地適當配合，方能相得益彰。以下分別敘述。

1. 國家教育改革方面：受訪者對國家教育改革的看法，認爲九年一貫是正確的；並且能多關注中小學的基層教育，期望教育改革是由下而上的，補助經費給做研究的中、小學教師，並鼓勵有關教學實務性的研究。

2. 縣、市地方教育局方面：教師期望所服務縣、市地方政府教育主管當局能給予專業上的協助。

（五）在碩士國小教師進修方面：

從訪談獲得的結果，碩士國小教師比較喜歡參加學術研討會等思考性的研習會覺得較有深入的探討和參與感；有些人並期望繼續作教學實務性的研究，期望政府或學校能給予經費補助以及時間上的鼓勵與協助。

（六）有關於碩士學位的男、女教師發展情形

1. 覺得因性別不同而有差別，影響教師發展有以下二種看法：

i. 認爲家庭因素和社會期待是造成男、女性教師生涯發展的差異。

ii. 贊成教師分級制，教學與行政本是不同的專業，女性教師（或不走行政路線的教師）可以透過專業成就，獲得教學上的肯定。但也反映要做到教師分級制並不是很容易！

二、研究建議

基於上述研究發現與結論，茲對教育行政機構、學校行政人員、教師個人提出下列建議，以供參考。

（一）對教育行政機構的建議

1. 經費獎勵作研究的中、小學教師，鼓勵進行「行動研究」。

本研究結果發現，台灣地區具有研究能力的小學教師可能日益漸多，而有些喜歡從事學術研究的教師，惟因工作量太大，經費及資源太少，往往造成教師不願意做研究，也較少有關教學實務的（行動）研究。因此，建議政府或民間機構有必要設立一個研究經費，將研究機會給中小學教師，獎勵具有作研究的中小學教師。此外，將來如實施教師職級制，能將「研究教師」酌予減課，獎勵教師進行「行動研究」，也可改進學校環境週遭的問題，促進學校組織的發展和改革。

2. 鼓勵教師進修。

教師的專業發展與教師進修有著密不可分的關係。本研究結果發現，教師研習進修的個別需求差異不同，有些具有研究能力的碩士教師可能他（她）自己會去閱讀、自己會去探索，可能不需要專家、學者的演講，而是要專家帶領他（她）作一些實務的研究以便能將理論轉化成實務的一些轉捩點作突破。

（二）對學校行政機構的建議

1. 學校主管成爲能協助教師的重要他人

從研究結果約略可看出，老師的教育理念如能被學校的主管所支持，對於教師的「教育專業精神」及「整體專業發展」會有正面的影響。因此，學校的主管若能抱持著「行政服務教學」的理念，相信對於教師教學及專業發展都有正面的影響。

（三）對教師個人之建議

1. 加強教師對教師專業發展之認知

本研究結果得知，目前教師對於教師專業發展其的看內涵法並不是很完全，也顯得不足，加強教師在生涯發展過程中，隨著服務年資的增加，期許自己要更好，提昇與增進教師本身的專業知識、專業技能與專業態度，以期達到專業成熟的境界，邁向教師專業化的目標。

參考文獻

1. 台灣省國民學校教師研習會（民65）。《國民小學教師基本能力研究報告》。台北：同作者。
2. 高強華（民77）。〈教師生涯發展及其影響因素之研究〉，《師大教育研究所集刊》，第30期，第113-132頁。
3. 孫國華（民86）。《國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究》。國立高雄師範大學教育研究所博士論文。（未出版）
4. 單文經（民79）。〈教育專業知識的性質初探〉，《師範教育政策與問題》。台北：師大書苑。
5. 曾慧敏（民82）。《國小教師生涯發展及其工作需求生涯關注之研究》。國立政治大學教育研究博士論文。（未出版）
6. 歐用生（民85）。《教師專業成長》。台北：師大師苑。
7. 蔡培村、陳伯璋等（民82）。《國民中學教師生涯能力發展之研究》。教育部中教司委託研究。
8. 蔡培村、羅文基等（民83）。《高級中學教師生涯能力之研究》。教育部中教司委託研究。
9. 蔡培村、孫國華（民85）。<我國中小學教師發展之實證分析載於蔡培村主編>，《教師生涯與職級制度》。高雄：麗文書局。
10. 饒見維（民85）：《教師專業發展的理論與實務》。台北：五南圖書出版社。
11. MaClean, R (1992). *Teachers career and promotion pattern: A sociological analysis.* London: The Falmer Press.
12. Nielsen, L. E. & Monteeinos , carmen (1995).Pattern of professional development among master elementary teachers. *Journal of Staff Development,* 165(4).
13. Reagan, M. G.(199).*Graduate school as a professional development experience. Journal of Staff Development, 15* (3).
14. Super, D.E.(1976).*Career education and the meaning of work monograph on career education.* Washington, DC.:The Office of Career Education, U.S. Office of Education.
15. Vonk, J.H.C.(1989).A report of a research program on the professional development of beginning teachers and the Lonseauences of its results for the implementation of inservice training.*Becoming a teacher ,brace yourself .*

試探澳門學校行政人員的培訓

澳門大學教育行政碩士研究生　李明基

摘要

澳門學校目前正面臨著急遽收縮的危機，出生率下降，併班、裁員、減薪等困擾著教育界，影響著教育的水平，如何提高素質、加強競爭，正是學校行政人員所面臨的重大挑戰。

作爲引領、規劃、支援和評估教育、教學發展的學校行政人員必須進行培訓。培訓內容除了領導技巧、人際關係、社區關係及專業技能外，還應增加市場學的內容，這有利於發展多元化的教育，符合澳門教育自由度大的特點，也充實廿一世紀教師專業培訓的內涵。

關鍵詞：市場學、危機意識、師資培訓

一、學校發展從擴張走向衰退

回顧上個世紀七十年代末，中國大陸開始放寬澳門在內地的親人到來定居，大批新移民湧至，由1980年至1994年澳門人口大概增加了十七萬（資料來源：澳門總覽），內地來的新移民他們希望盡早讓子女適應新環境，接受當地教育。當時政府因應社會的需求，增加中小學教育的投資，以改善基礎教育，遂有資助學校擴建校舍、批地建校計劃的出現。而師範教育，在政府全部支付學費、加速培養師資的政策下，也開始得到新的發展，師範畢業生成了最易找到職業的專業。

表一 澳門正規教育學校數目增長表

年份	學校間數
1988／1989	65
1992／1993	77
1996／1997	127
1997／1998	147
1998／1999	151
1999／2000	133

（資料來源：統計暨普查局）

九十年代中大量新校落成，人口增長減慢，學位已呈飽和狀態，有部份學校開始縮班。舊政府在夕陽心態下，對申請建校者仍有求必應，繼續批准多間學校興建。學校間數多，適齡兒童少，供求失去平衡，遂釀成劇烈的競爭，有部份學校結束或正面臨結束的威脅。

表二 澳門近年幼兒及小學學生增長表

幼兒教育	人數	增長率	小學教育	人數	增長率
1990	20814		1990	34972	
1993	21480		1993	40953	
1996	18945		1996	47279	
1997	18199	-3.94%	1997	47133	-0.31%
1998	17092	-6.08%	1998	46587	-1.16%
1999	16162	-5.44%	1999	46933	0.74%
2000	14837	-8.14%	2000	45211	-3.67%

（資料來源：教育暨青年局）

上表可見學校低年級學生人數逐年遞減，為教育事業的擴張敲響了警鐘。

二、學校以多元經營模式迎合教育商品化的趨勢

隨著經濟結構的轉變，傳統的教育觀念也慢慢的轉變。家長覺得送子女入學就是付錢買知識、買品格，因此學校應有責任教好其子女，若未能如願，便即行轉校，甚至提出訴訟。就如客人到店舖購物，買來的東西貨不對版，輕則永不光顧，重則告官。

學校為適應家長心態的轉變，開始懂得包裝與宣傳，重視學生、家長的訴求，以此應付生源短缺的危機。例如：參加公益活動、參加公開比賽、參觀傳媒、報館……藉此提高知名度；有些學校則提供多元化服務，擴展至一歲的托兒服務、設校車接送、設立飯堂供應早午餐、提供至晚上的托管服務，以祈令學生、家長滿意。

這些現象都顯示著教育商品化的趨勢，與商業社會多元經營模式靠併。事實證明學校為求生存必須尋找新的經營模式，不更新的學校，在時移勢易下必受淘汰。如有一所學校就是施行與時代脫節的教育方法，仍以為“養不教，父之過”，動輒的把責任推於家長，學生不准配帶手錶、不准與同學約會，結果學生人數銳減，現正處於救亡狀態。像這抱殘守缺，以落後的觀念去管理現代教育而導致失敗的例子，很值得三思。

三、世界各國均重視行政領導人員的培訓

在此逆境中，行政當局除應審慎批予學校牌照，還應探求如何加強學校行政人員的培訓，充實廿一世紀教師專業培訓的內涵。

我們環顧世界先進國家，他們都非常重視學校行政人員的培訓，因其認識到教育改革涉及教育觀念、教育內涵、教育過程三方面（林天祐，2000）。培訓將有效地使作為學校領導者更新這三方面的知識及技能，促進各級學校達成教育目標、提高成效、激發學生的潛能。例如美國，學校行政人員培訓計劃就十分細緻，他們以大學研究所課程為培養學校行政人員的主力，分職前培訓、初任的行政人員培訓和在職進修三種形式，進修途徑通過多元管道進行，民間亦設有不少高質素的課程供選修。美國還施行教育行政人員與大學合作的產學結合培訓方式和一年接受指導、一年實習、並不時在大學進行理論驗證的“三明治”式培訓（林天祐，2000）。台灣師資培訓法規定實習教師應全程參與

學校各項活動，擔任部份時間的教學、實習導師和行政工作（歐用生，1998）。

教授的內容方面，學校行政人員在教育上扮演的是領導、規劃與支援學校教育、教學的角色，因此培訓內容與教師有所不同。美國學者 Bolam（1994）提出學校行政人員進修的主題如下：

1. 擬定及執行學校行政的相關法令與學校發展的重要計劃。
2. 學習溝通與決策的技巧。
3. 有關課程、教法、與測驗的基本知識。
4. 有關學生學習與輔導的理論及技巧。
5. 有關人事安排、考核、發展的理念。
6. 有關財政與總務的基本知識與技巧。
7. 對外關係的理念與技巧。
8. 如何評鑑與考核學校的效能與效率。
9. 如何面對變局與突然而來的危機。
10. 如何促使自我成長與發展（秦夢群，1998）。

在政策上美國給予行政人員公費與公假進修、進修加薪制、不進修將失掉任職的資格、進修所得的積分將成爲日後升遷的憑據、對在職進修人員施行減量工作制等措施（林天祐，2000）。英國教育行政機關設有專門單位負責教育人員在職培訓，被視爲師範教育的一環，實施休假進修制度（謝文全，1992）。日本採取帶職帶薪的方式鼓勵教育人員在本土大學進行培訓，而進入外國的大學接受在職教育時，則可享三年留職停薪的待遇（每日新聞，1999.12.06）。在台灣有學者提出獎勵民間專業團體承辦進修業務，使師資培訓貫穿整個教育生涯（秦夢群，1998）。

四、澳門須鼓勵學校行政人員進修

從各地實行的措施可見，政府透過立法、採取換證制度、增加薪酬待遇作爲誘因，將有效地推動培訓（羅頌珊、王詩翠、威凱茵、吳嘉雯，2001）。而澳門學校行政人員的培訓似乎起步慢了一點，不利教育的發展。

目前澳門政府沒有規限學校行政人員必須進修學校管理專業；而修讀過行政課程的學校行政人員也得不到特別的津貼或升遷優先機會。有些學校近年因經濟困難，實行減學歷薪政策，挫傷在職進修的積極性。

澳門學校非擔課行政人員雖只佔教師總數 7%（資料來源：教育數字 2000／2001)，政府並無適當的培訓計劃，給予教學人員培訓的項目遠多於行政人員。因此必須關注，予以改善。應從新認識學校行政人員在教學中的作用，尤其領導者的驅力，支持與鼓勵學校行政人員在職培訓。

最近本人曾進行了一項“澳門學校行政人員進修電話調查”，三十位學校行政人員中有二十八位覺得需要進修，六十位教師中五十八位覺得任教學校行政人員需進修（見附件一）。可見培養學校行政人員的工作已刻不容緩。

五、培訓內容須切合實際

澳門是一個自由競爭的社會，大部分的私立學校自負盈虧，工商管理的市場學、危機意識的學習，會有效的使學校找到自己的路向，有利於發展多元化的教育，也符合澳門教育自由度大的特點。

因此，澳門學校行政人員培訓內容方面，美國學者提出的領導技巧、人際關係、社區關係及專業技能，這些都很值得借鑑，但還應切合實際在專業內容上增加市場學的課程。實際上澳門學校在處理

生源減少的危機中學懂了學校作爲社會的一個系統，並不只是傳授知識、培養品格這麼簡單便可生存，必須想辦法建立品牌，贏取教育的細分市場。藉此建立遠景、建立組織的共同價值、提升教育素質，這就非一般嘩眾取寵的宣傳技倆。學校領導者必須清楚認識到在競爭中求變、求生存，必須加強培訓，更新觀念，改變經營手法。要多重視聆聽，聽取家長及學生的意見，因爲銷售的關鍵在於聆聽能力而非說話能力（何永祺、傅漢章，2000）。所以日本實行學校評議員制度，目的使學校增加對監護人及地方居民說明學校教育情況的機會，能確實掌握他們的意向（日本文教消息，2000）。

進行教育的調查研究的學習顯得很重要。調查學生的偏好，家長的需求，使教學方式更迎合學生、家長及世界的潮流，只有前瞻的教育觀帶領的學校才可在自由社會上爭一日之長短。

科學的市場調查，除了可以準確的進行定位，尋找合適自己發展的道路外，還有助作出評估及預測，有利提高教育素質。目前澳門學校救亡的教訓就是沒有注意出生率低這一潛在的危機，實際上，出生及學位統計早已公佈。

我們可以預料因爲生源少，澳門學校必然會重視促銷手段。推拉並舉的招生技巧、直銷技巧都大派用場。人靠衣裝，貨靠包裝，現代教育也一樣，絕不能只陶醉於"神聖"二字。當然教育素質必須要求過關，不能金玉其外，敗絮其中。實質很多學校出予經濟及營運考慮下，已舉辦推銷、包裝活動，如主動到托兒所、小學招生，面對面的向托兒所褓母、家長介紹自己的品牌和特色；乘著慶典節日辦開放日，將最優秀的學生作品、表演等呈獻給家長，以廣招徠；並利用郵件、電話、互聯網……廣爲宣傳。據"澳門學校行政人員進修電話調查"合共有八十多人覺得學校行政人員應進修學校經營策略（見附件一）。因此結合教育的市場營銷學的學習對澳門學校行政人員來說具有現實的意義。

六、總結及建議

重視人的培養，是當代企業施行"以人爲本"領導策略的重點。展望未來，學校的工作環境將日趨開放與彈性化，學校行政人員絕不能以"完成份內的工作"爲滿足，而必須具備"完成需要完成的工作"之能力，這種綜合能力的培養絕不只光靠當事人自學就夠了，台灣學者提出設置專門培養學校行政領導人才的"學校行政領導學院"、"學校行政研究所"，是提高學校行政領導藝術的途徑（林天祐，2000）。只有提高教育行政人員的領導藝術，我們的教育改革才有真正的意義，學校才可在此變化萬千的世界中生存，我們絕不可以其昏昏，使人昭昭。

澳門學校之間正面臨著激烈的競爭，政府採取教學自由、辦校自主的政策，學校必須增強實力才可存活，也就是說必須要靠全體教職員不斷的自我增值，因此作爲教師隊伍的成員——學校行政人員也須加強培訓，學習分析趨勢、分析強與弱、機遇與挑戰，重新探索及豐富本地的師資培訓的內涵。

要推行現代化的領導方式，必須改變人的觀念，這也是培訓的功能之一。學校變革由人執行，惟有提升組織運作人員的素質，變革方可臻效，所以組織應不斷提供在職教育，以促進革新（林天祐，2000）。澳門在八十年代提倡師資培訓，88／89學年只有54%的教師具相當的學歷，至1999／2000學年經已有93.86%教師接受了高等或師範學歷（資料來源：澳門總覽；教育調查1999／2000），這是政府及社會關注的成果。因此建議當局採取如下措施：

1. 制定激勵政策、重視學校行政人員的培訓：設立獎助學金，減量工作制等措施，鼓勵進修者；
2. 廣開進修的途徑：資助團體舉辦學校管理、學校領導的培訓活動；
3. 多利用大專院校進行系統的訓練：大學設備、師資等都較完善，利用大專院校培養學校行政人員；
4. 規定學校行政人員必須進修管理專業，取得相當的學歷辦校實體方可聘用；

5. 培訓內容除學校領導技巧、人際關係、管理技能、科技知識外，現代的企管知識也應涉獵，以擴闊視野，更新觀念。教育作爲社會系統內的子系統，時刻受經濟大環境的影響，因此應增加市場營銷的知識，以預測及分析教育市場的趨勢，將有利學校宣傳推廣，制定目標，建立遠景，發展多元教育。

當然學校行政領導應大力配合，要求下屬培訓，自己也應以身作則的努力進修，以卓越的領導，面對挑戰，克服困難。

參考文獻

1. 日本文教消息（2000）。〈日本的學校評議員制度〉，《日本——學校行政》。2001 年 12 月 25 日下載自 http://www.edu.tw/bicer/c27/c2704e06.htm 。
2. 每日新聞（1999.12.06）。〈教師進入研究所的在職教育制度〉，日本每日新聞。
3. 何永祺、傅漢章（2000）。《市場學原理》，第 57-58 頁、第 125-155 頁。廣州：中山大學出版社。
4. 林天祐（2000）。《教育行政革新》，第 003-021 頁及第 087-097 頁。
5. 秦夢群（1998)。《教育行政 — 實務部分》，第 193-198 頁。台北：五南圖書出版公司。
6. 教育暨青年局（2000）。《教育及培訓數字 1998 ／ 1999》。澳門：教育暨青年局。
7. 教育暨青年局（2001）。《教育及培訓數字 1999 ／ 2000》。澳門：教育暨青年局。
8. 統計暨普查局（2000）。《教育調查 1998 ／ 1999》。澳門：統計暨普查局。
9. 統計暨普查局（2001）。《教育調查 1999 ／ 2000》。澳門：統計暨普查局。
10. 黃漢強、吳志良主編（1996）。《澳門總覽》，第 371 頁及第 460 頁。澳門：澳門基金會。
11. 歐用生（1998)。〈開放與卓越〉，《師資培育與教育研究》，第 29-56 頁。台灣：高雄復文圖書出版社。
12. 謝文全（1992）。〈各國教師在職進修教育現況及趨勢〉，《教育行政論文集》，第 349-P.352 頁。台北：文景出版社。
13. 羅頌珊、王詩翠、威凱茵、吳嘉雯（2001）。〈澳門教師參與在職培訓的推力與阻力〉，《澳門教育與社會發展》P.93-P.109 。香港：香港教育學院。

附件一　澳門學校行政人員進修電話調查統計表

澳門學校行政人員進修電話調查統計表

您覺得是否需要進修學校行政專業？	學校行政人員	百分比	教師	百分比	合計	百分比
是	28	93.33%	58	96.67%	86	95.56%
否	2	6.67%	2	3.33%	4	4.44%
是的請續答						
您感到最需要進修的是哪方面？ （可選多個答案）						
學校經營策略（如招生、包裝等）	26	86.67%	55	91.67%	81	90.00%
人際關係	25	83.33%	50	83.33%	75	83.33%
專業技能（如校長專業、教務工作專業、總務工作專業等）	29	96.67%	51	85.00%	80	88.89%
領導才能	26	86.67%	50	83.33%	76	84.44%
教學專業知識	18	60.00%	21	35.00%	39	43.33%

中國的教師發展理論——《學記》再闡釋

華東師範大學教育學系、基礎教育改革與發展研究所　杜成憲

摘要

《學記》通常被視爲中國最早的專論教育教學問題的論著，但更可被視爲專論教師發展問題的論著。具有廣博學識、深諳教育原理、富於教學藝術、能夠持續進修，是其對教師提出的要求。教師社會地位的獲得與否，取決於教師能否具備這些素質。《學記》對中國傳統教師理論有深遠影響。

關鍵字：《學記》、教師、教育

《學記》是成書於西漢初年的儒家重要典籍《禮記》中的一篇，是中國（也是世界）最早的一篇專門論述教育問題的論著，舉凡教育的作用和目的、學制、學校管理、課程、教學、教師等現代教育學的基本範疇，均有涉及。因此，後世有學者稱其爲「教育學的雛型」[1]。《學記》偏重於論述教育的具體實施，以主要篇幅說明教學過程的各種關係，被宋代朱熹等理學家視爲與重在論述「大學之道」（大學教育綱領）的《大學》相表裏而專論「大學之法」（大學教育方法）的教育論著。歷代註釋和論述《學記》的文字不計其數，但多集中說明其有關教學理論的貢獻，雖無甚不當，然而，《學記》是站在教師如何成爲「好教師」的立場闡述教學問題的，因此，幾乎通篇都是在論說爲師之道，又可將其視爲專論教師和教師發展問題的論著。只是歷來學者論及中國傳統教師思想，往往是只知《師說》而無論《學記》，對《學記》未予足夠重視[2]，多少掩埋了它對中國教師發展理論的貢獻。新世紀的發展要求提升教育的質量，而作爲教育最前線工作者的教師，其專業發展理論的建設已日益受人關注，而以《學記》爲代表的中國傳統教師發展思想，可爲當今的教師發展理論建設提供有益的歷史和思想材料。

《學記》清楚地意識到教師是教學的主導，因此，其重點雖在於論述教學問題，卻通過對理想教學的論述，展開了對理想教師所應具備條件的分析，對如何爲師所提出的要求，可謂明確而詳備。

首先，「記問之學，不足以爲人師，必也其聽語乎」。所謂「記問之學」，是指博聞強記、知識淵博。具備這樣的素質，通常會受人稱道，然後《學記》明確指出，作爲教師，僅僅有此卻是「不足」。既然有如此素質尚不足以爲人師，無非說明學識淵博只是成爲教師的基本要求和必備條件，是做教師的「底線」，而從理想教師的要求來衡量，僅有學識遠遠不夠，因此不足論，成爲合格乃至理想的教師自然須有其他更高要求，「必也其聽語乎」-- 傾聽（瞭解）學生，然後語之 -- 就是進一步的要求之一。

其次，「君子既知教之所由興，又知教之所由廢，然後可以爲人師也。」所謂教之興廢「所由」，即是指教育教學成功或者失敗的基本原理。按《學記》的解釋：「大學之法，禁於未發之謂豫；當其可之謂時；不陵節而施之謂孫；相觀而善之謂摩。此四者，教之所由興也。發然後禁，則扞格而不勝；時過然後學，則勤苦而難成；雜施而不孫，則壞亂而不修；獨學而無友，則孤陋而寡聞。燕朋逆其師，燕辟廢其學。此六者，教之所由廢也。」教學興廢成敗的緣由，在於是否能掌握和運用「豫」、「時」、「孫」、「摩」等數個教育教學原理：「『豫』言學習之基礎，『時』言學習之心向，『孫』言學習之程式，『摩』言學習之環境。[3]」不僅如此，《學記》還提醒教師必須注意學生學習的心理差異，有針對性地施教：「學者有四失，教者必知之。人之學也，或失則多，或失則寡，或失則易，或失則止。此四者，心之莫同也。知其心，然後能救其失也。教也者，

長善而救其失者也。」首先，學生學習存在著個體差異和缺陷；其次，學習差異甚至缺陷的另一面是學習特長；第三，教師要充分認識學生學習缺陷和特長的兩面性，在教育和教學實踐中「長善而救其失」。正如後世學者所說：「多、寡、易、止雖各有失，而多者便於博，寡者易於專，易者勇於行，止者安其序，亦各有善焉。救其失，則善長矣。[4]」這樣，《學記》對教師所提出的進一步要求就是：能夠正確地把握和運用教育學和心理學的基本原理。

其三，「君子知至學之難易而知其美惡，然後能博喻，能博喻然後能爲師」。所謂「博喻」，是指在教學過程中善於講說尤其是善於啓發引導。《學記》認爲，教師在掌握教育、心理學原理的基礎上，必須十分注意掌握教學方法和運用教學技巧，做到善於答問、善於講說、善於引導。首先，教師要善於答問：「善待問者如撞鐘，叩之以小者則小鳴，叩之以大者則大鳴，待其從容，然後盡其聲。不善答問者反此。」將教師置於「待問」者的地位並要能善於「待問」，並非讓教師被動地等待學生，而是意味著：一，學生充分的知識和心理準備狀態是教師開口以「鳴」的前提；二，讓學生學習中的問題通過其所問「從容」展現無遺，然後教師給予有針對性的解答。其次，教師要善於講說：「善歌者使人繼其聲，善教者使人繼其志。其言也，約而達，微而臧，罕譬而喻，可謂繼志矣。」簡潔而通達的語言、闡發淺近教材中的深刻道理、以通俗的比喻說明深奧的原理，教師的講說就能做到不僅僅止步於傳授知識，還能使學生進一步學習方法，能夠「繼其聲」、「繼其志」，懂得運用、引伸和遷移。一個好歌手或是好教師，正在於他能使人在聽歌或受教後，將歌唱、將學習自覺而自動地繼續下去。正因?教師的善於答問、善於講說，構成了善於啓發引導的教學，即所謂：「君子之教喻也，道而弗牽，強而弗抑，開而弗達。道而弗牽則和，強而弗抑則易，開而弗達則思。和易以思，可謂善喻矣。」所謂「和」，是指融洽的狀態；所謂「易」，是指安易的狀態。教師的教學如能使教學關係處於融洽的狀態、學生的學習處於安易的狀態，加之引導學生達到思考的狀態，即可稱之爲「善喻」的好教師。《學記》還以反面事例說明教師不講究教學方法所造成的危害：「今之教者，呻其占畢，多其訊言，及於數進，而不顧其安。」一味叫人吟誦課本、頻繁地提問、急於求教學進度，造成學生「隱其學而疾其師，苦其難而不知其益也，雖終其業，其去必速」，即厭惡學習而敵視老師，以學習爲苦事而看不到其有益，雖然完成了學業然而丟掉所學也必然很快。教育和教學的沒有成效由此而致。總之，《學記》要求教師必須掌握教學方法、技巧乃至富於教學藝術。

其四，「雖有嘉肴，弗食不知其旨也；雖有至道，弗學不知其善也。是故學然後知不足，教然後知困。知不足，然後能自反也；知困，然後能自強也。故曰：教學相長也。《兌命》曰：『學學半。』其此之謂乎！」《學記》此言，完全是站在執教者的立場所說。其要，不僅在於指出教師的由學然後知不足，由教然後知困惑，因此能自我反思、自強進取，更在於它將教師的教視爲一種持續不斷的學習過程。所謂「學學半」即是「教學半」，即如後人所解釋的：「教以自強，而研理益精，足以當學之半也。[5]」教師的學習活動由兩部分內容所組成，一爲一般意義上的學習求知，一爲教育教學活動。這樣，教師既然以教爲其所業，而教又爲其所學之半，教師也就同時以學爲其所業，教師也就始終必須處在進修提高的過程之中，教師的教與學就這樣實現了「相長」。因此，《學記》提出了教師自我反思、自強進取、將教育教學過程作爲自身學習進修的過程的思想，這也是對教師提出的更高要求。

總之，具有廣博學識、深諳教育原理、富有教學藝術、能夠持續進修，這就是《學記》所提出的爲師之道。《學記》對教師所提的要求並不呆板，而是體現出發展的觀念。尤其是視教師的教爲一種特殊形態的學和教與學「相長」之說，體現出把教師始終放在發展過程中加以要求的思想。這是《學記》的獨到之處，也是其貢獻之所在。

除了論述爲師之道外，《學記》還闡述了尊師之道。《學記》將國家政治的實現、社會風俗的改良歸結於教育的作用，即所謂：「建國君民，教學爲先」、「化民成俗，其必由學」，而「教學」(教育)又是通過教師等到貫徹與落實，因此教師應當受到全社會的尊重。《學記》認爲：「凡學之道，嚴師爲難。師嚴然後道尊，道尊然後民知敬學。」「嚴師」即是尊師，師尊就能使民衆重視教育。師尊的關鍵何在？按《學記》的意見，關鍵在於教師自身的教育教學素質。所謂「……能博喻然後能爲師，能爲師然後能爲長，能爲長然後能爲君。故師也者，所以學爲君也。」很清楚，懂得教學方能成爲教師，也才能進一步成爲社會的尊長、國家的君主。這樣，《學記》就將教師的能否得到社會的尊重歸結於教師是否具備教師的素質，教師社會地位的獲得就不取決於其他，而取決於教師自身。懂得爲師之道，也就擁有尊師之道。《學記》就是這樣將尊師之道歸結於爲師之道的。

作爲論述教師問題的開創之作，《學記》對中國傳統教師思想的影響體現在：其一，將教師和教師發展提高放在教育教學的過程中加以考察和論述，說明教師問題是教育實施的一個重要而必不可少的方面；其二，不滿足以知識和學問作爲評價教師是否合格的標準，評價教師更注重其教育素質，後世「經師」與「人師」的評價標準的提出，更將這種評價思想推進一步；其三，將教師的教視爲一種特殊形態的學習過程，始終重視和強調教師自身的發展與提高，並將持續不斷的進步作爲教師的基本素質要求；其四，充分肯定(甚至有些誇大)教師的社會地位，並將教師能否獲得社會地位歸結爲教師是否具備應有的教育素質。

註釋

1. 毛禮銳(1985)。《中國教育史簡編》，第247頁。北京：教育科學出版社。
2. 據筆者所見，只有蕭承慎指出：「闡發先哲對於師道之所昭示，可自《禮記•學記》始。」(蕭承慎(2000)。《師道征故》，第19頁。台北：師大書苑。)本文的立意，即是受蕭承慎啓發。
3. 蕭承慎(2000)。《師道征故》，第21頁。
4. 王夫之。《禮記章句•學記》。
5. 王夫之。《禮記章句•學記》。

參考文獻

1. 孟憲承選編、孫培青注釋(1985)。《中國古代教育文選》。人民教育出版社。
2. 蕭承慎(2000)。《師道征故》。師大書苑。
3. 孫培青副主編、杜成憲副主編(1995)。《中國教育思想史》(第一卷)。華東師範大學出版社。
4. 黃向陽(1997)。《教育專業倫理規範導論》。華東師範大學1997屆博士學位論文。

中小學骨幹教師國家級培訓模式構建初探

華中師範大學教育科學學院　周東明

摘要

為了配合國家教育部實施「跨世紀園丁工程」工作，落實萬名中小學骨幹教師培訓任務，同時也是為了更好地體現為基礎教育服務的宗旨，我們構建了縱橫兩個維度的中小學骨幹教師國家級培訓模式。從培訓時序上，將培訓分為「集中 — 分散 — 集中」三個階段，從培訓內容上，將培訓分為「觀念更新 — 知識構建 — 方法訓練 — 實地考察 — 指導研究 — 論文答辯」六個模塊。

關鍵字：中小學、骨幹教師、培訓模式

中小學骨幹教師國家級培訓是國家教育部實施的「跨世紀園丁工程」的主要內容之一，是指由國家撥專項經費，教育部組織實施，各省（區、市）篩選推薦培訓對象，具備條件的師範大學、教育學院及綜合大學接受教育部師範司委託承擔的中小學骨幹教師培訓。對中小學骨幹教師進行培訓，國內以前做得也比較多，但多以學歷教育為主，以教材教法培訓為主。而此次培訓，是為了適應國家的科教興國戰略和在中小學更好地實施素質教育的需要，因而是一種高規模、新形式的培訓，構建適合這種要求的培訓模式，便成了完成培訓任務的重要課題。

一、中小學骨幹教師國家級培訓的性質與目標

中小學骨幹教師國家級培訓是由國家組織與實施的一種在職教師培訓，它既不是一種學歷教育，也不是某個單項任務的培訓，而是一種全方位的綜合培訓。

通過培訓，被培訓者要在四個方面有提高，首先是職業道德，就是通常所說的師德要有明顯的提高；其次，在教育觀念、專業知識與學術水平上要有明顯地改觀；再次，教育教學能力要有較大進步；最後，受訓者的教育科研能力要有明顯的提高。簡而言之，通過培訓，培訓對象要具有可持續發展能力（即觀念的自我轉變、知識的自我更新、行為的自我反思和科研自我提高的能力）和教育創新能力。

二、中小學骨幹教師國家級培訓模式的構建

根據培訓任務和時間安排，構建了縱橫兩個維度的培訓模式，即時序模式和內容模式。

（一）時序模式

從時序上，採取了「集中 —分散 —集中」的模式。從這一模式可以看出，實際上是將國家級培訓分為三個階段來進行。第一次「集中」是指集中培訓，主要是被培訓者來到培訓單位後，進行一段時間的理論研修和實踐考察。這期間不僅要比較系統地學習理論課程，打下較堅實的理論基礎；而且還要聆聽專家的講座，開闊眼界，學習現代化的教育技術，提高技能，更重要的是被培訓者要自

我選擇、確定研究課題，在導師指導下寫出開題報告並開題。另外一個任務就是在全國範圍內選擇有特色的學校進行實地考察並寫出考察、調研報告。

「分散」是指分散研修，就是被培訓者在集中學習一個階段後，再回到原工作崗位上，邊工作邊研修。研修的主要內容有兩個，一個是開展集中階段所確定的課題的研究工作，包括文獻查閱、論文寫作，抑或是實驗設計、實施、效果分析與實驗報告的撰寫等。另一個內容就是帶領當地（所在學校、社區）的教師開展理論學習、教學改革和科學研究。

第二次「集中」是指集中答辯，就是將在第一次集中時所確定的課題及在分散研修時所取得的成果（論文、調查報告或實驗報告）帶到培訓學校，由培訓單位組織專家教授組成答辯委員會，對被培訓者的成果進行答辯。答辯既是一個成果的檢驗過程，而對於被培訓者而言，它同時也是一個繼續學習、充實提高的過程。

（二）內容模式

如何確定以及確定怎樣的培訓內容是本次國家級培訓能否成功的一個關鍵問題。在實際的操作過程中，根據培訓對象的不同，在確定培訓內容時我們堅持了「三適」原則：即適當、適度、適用。

所謂適當，就是所確定的培訓內容，既要符合教育部《中小學骨幹教師國家級培訓指導意見》所規定的培訓目標要求，又要符合不同類型、不同學科中小學教師的實際，要將那些能幫助中小學教師自我更新教育觀、自我更新知識、自我反思和自我提高的知識、方法教給培訓對象。適度，就是在確定了適當的內容後，還要把握好一個度。不能過深、過難。過深、過難被培訓者接受起來有困難，再好的內容也達不到培訓目標。但也不能過淺，過於淺顯的內容對於教師沒有幫助作用。適用，就是所確定的內容經培訓對象學習後，有利於他們的發展，能對培訓對象今後在工作崗位上發揮輻射、示範作用有較大的幫助，並且在發揮示範、輻射作用中能提高自己的水平。因此，適用的培訓內容就是要有利於培訓對象的可持續性發展。比如，對於小學數學教師而言，要不要將高等數學的有關知識作爲培訓內容就讓我們頗費心思。一方面，從提高教師的專業知識素養看，高等數學的有關知識如數學分析、近世代數等知識都應該讓培訓對象有所涉獵，但另一方面，這些知識的真正掌握不僅需要一定的時間作保障，而且還要求他們具備一定的數學基礎。據我們對培訓對象的瞭解，他們大多只有中師文化程度（儘管 80% 以上的人具有大學專科、本科學歷，但都不是數學方面的），且工作了十幾、二十多年，這時再去學習這些枯躁的高等數學，他們的學習動機、學習興趣都難以調動起來，因而難以取得實效。因此，單純傳授高等數學知識，有點行不通。但現在的小學數學教師，又必須瞭解一些現代數學思想，因爲在小學數學教學中滲透現代數學思想方法是確定小學數學教學內容的重要原則。本著適當、適度、適用的原則，我們開設了「數學簡史」這門課程，而且要求授課教師以小學數學教材所涉及到的數學思想方法爲出發點，反觀這些思想方法在歷史上的形成過程，這些內容培訓對象不僅有興趣學，而且能夠學懂，更重要的一點是，這些內容確能爲開闊其視野、開拓其思路能得到舉一反三之功效。

根據「適當、適度、適用」的「三適」原則，我們將培訓內容分爲「觀念更新 — 知識構建 — 方法訓練 — 實地考察 — 指導研究 — 論文答辯」六個模塊。

觀念更新，就是讓培訓對象樹立與新世紀的教育發展相適應的教學觀、學生觀，瞭解基礎教育發展動態，特別是課程體系改革與發展趨勢，熟悉國內外基礎教育理論與實踐發展的最新動態。觀念更新這部分內容的落實，不是一兩門課程所能達到的。在實際操作中，我們採取了以下幾條途徑：第一，邀請國內外相關的著名專家教授，開設專題講座，介紹最新的教育思想和國內外最新的教改實驗；第二，要求所有授課教師都必須在其授課過程中，結合教學內容始終貫穿更新培訓對象教育觀念這一思想；第三，實地參觀考察，瞭解先進的作法；第四，現場評點，一是在實地考察中，進行現場

評點，二是將培訓對象來培訓時所帶來的有關資料（錄影課、論文）進行現場評點，指出其優點和不足。

知識構建，就是遵循優秀教師的成長規律，從實際出發，按需施權，通過培訓，培訓對象在專業素養與學術水平上均有顯著提高，特別是知識的自我更新能力有明顯提高。新世紀的中小學教師最缺乏什麽？最需要什麽？這是確定培訓內容前必須搞清楚的問題，爲此，我們在培訓開始前，作了比較廣泛的調查研究，走訪中小學，召開教師座談會，拜訪專門研究、管理機構，並根據我們的瞭解和研究情況，確定出初步的課程設置，當培訓對象來到後，又召開培訓對象座談會，徵求意見，最後確定出知識構建這一塊的內容。

知識構建的主要內容是通過課程體現出來的。（表1）是我們的課程體系一覽表。

表1：中小學骨幹教師國家級培訓小學數學班主要課程一覽表

類別	課程名稱
公共課	師德建設 專家講座
必修課	論文寫作 小學數學教育 小學數學教學心理 數學簡史 小學數學科研方法
選修課	教育統計與評價 數學實驗設計 課件製作技術 兒童發展心理學 心理諮詢與輔導

方法訓練，就是對培訓對象的學習方法、科研方法、操作技能等進行訓練。以提高他們的知識自我更新能力，科研能力和運用CAI的能力及課堂教學的診斷能力。在學習方法和科研方法中，將重點放在科研方法的訓練上。我們認爲，中小學教師與大學教師最大的區別就是大學教師的科研任務重，而要進行科學研究，就必須不斷地學習，不斷地去發現科研選題並進行科學研究，這一過程既是提高科研能力的過程，也是一個不斷更新知識、吸取新的知識營養的過程。培訓時，科研方法的訓練主要採取了三項措施。首先，開設專門的課程，如「小學數學科研方法」、「論文寫作」等。其次，寫課程論文，就是要求培訓對象在學習了一些主要課程後，必須提交一定字數的課程論文，包括實地考察後必須提交一份考察報告。最後，也是最爲重點的措施就是研究課題的確定與開題報告的撰寫。對於絕大部分小學數學教師而言，要麼從未做過課題研究，即使做過課題研究的教師，也只是幫別人收集數據，提供一些實驗資料，很少有自己獨立選題，獨立開展課題研究的小學教師。因此，從確定選題到撰寫開題報告，是對培訓對象進行科研方法訓練最好的途徑。經過這一番歷煉，無論是學習方法還是科研方法、科研水平都上升了一個臺階，有了第一次質的飛躍。

實地考察，就是讓培訓對象深入到教學、科研水平均較高的學校，實地參觀、考察，聽經驗介紹，從諸方面去感悟、體驗。實地考察，一般安排在第一次集中培訓的中後期。這種考察，既是培訓對象的實地感悟、體驗過程，也是他們的自我檢驗、自我反思的過程。通過考察過程中的聽（介

紹）、看（材料、課）、評（課）和寫（考察報告），培訓對象既提高了科研能力，又更看清了自己，明確了努力方向。

指導研究，就是在集中培訓階段，指導培訓對象確定科研課題並撰寫開題報告，並在分散研修階段予以跟蹤指導。其方法包括書信、電話、電子郵件以及實地指導等多種方式。爲保證指導研究收到實效，根據培訓對象的不同選題，給每位元培訓對象確定了相關專業的副高職以上的教師作爲專門的指導教師。

論文答辯，就是培訓對象第二次集中到培訓單位進行嚴格的論文答辯，這既是對前段培訓成果的檢驗，又是一次更高規模的培訓，旨在提高培訓對象可持續性發展能力。論文答辯，是培訓對象在整個培訓期間從時序到內容上的最後一個階段，也是他們從教育觀念到科研水平產生第二次質的飛躍的階段，既是培訓的結束，也是新征程的開始。

三、中小學骨幹教師國家級培訓模式的運用

上面所構建的中小學骨幹教師國家級培訓模式，從 2000 年 4 月到 2001 年 12 月，我們進行了兩個輪次的運用，收到了較好的培訓效果。在運用過程中，我們體會到，要把這一模式運用好，還必須注意以下幾點：

第一、統一認識。就是一要讓參與培訓的授課教師和相關的管理人員瞭解培訓的性質、目的，二要讓培訓對象瞭解培訓的特點及要求。從而使所有相關人員都能真正瞭解該模式，並自覺地加以適應與運用。

第二、加強管理。本培訓模式一旦運用起來，管理就成了一個重要問題，比如，課程論文的寫作很多培訓對象開始時都不願意寫，覺得是加重了他們的學習負擔。這時，作爲管理者，必須加強管理、堅持原則。加強管理的另一方面，就是加強培訓對象自我管理的力度，提高他們自我管理的能力。

第三、做耐心細緻的思想工作。培訓對象從四面八方來到培訓單位後，對新的培訓模式開始時有諸多不適應，難免產生一些焦慮、急躁有情緒，這就需要管理者做耐心細緻地思想疏通工作，有時還必須做一些心理輔導方面的工作，讓他們克服急躁、焦慮的情緒和心理，快樂、輕鬆地投入培訓之中。

香港教師專業廿年來的政策轉變

香港教育學院教育政策與行政系　胡少偉

摘要

自從九九年香港教育統籌委員會推動香港教育制度的檢討，教師在教育改革與發展的角色日益受到香港教育界的重視，面對不斷變遷的社會環境，教師必須不斷更新教學的專業知識，才能以最有效的方式，為學生提供最適切的幫助。正如教育署（1999）在文件中指出：教師是教育改革的關鍵人物，因為所有教育改革最後都要依靠教師才能得以實現。無論建議再理想，措施再完善，資源再充分，怎樣好的教育改革方案總要教師施行落實。甚至制度不好，資源不足，只要有好的教師，有時也能扭轉乾坤，達到良好的教育效果（頁4）。一個社會發展的興衰關鍵在於教育，而要做好人才的培養則依靠學校教育的質素，而學校教育質素的高低又取決於教師素質，故此教師素質的問題對教育發展與改革是十分重要的。事實上中國教育學會會長顧明遠教授也曾指出：提高教育質量的關鍵是在於提高教師的素質。

根據上述的思考，特首董建華先生在二零零一年的施政報告提出要強化師資，一方面是讓教師有足夠的空間，去平衡工作、休息、學習和家庭生活；另一方面，要提供資源鼓勵教師進修，並明確提出特區政府將研究如何普遍加強在職教師的專業發展，為新入職教師提供額外支援，並且加強教師彼此協作和交流，以提升整體教師的專業水平。但上述方針是不能有效促進本況的教師專業的發展呢？如何有效評估有關政策的適切性，看來有必要回顧過去二十年本港教師專業政策的轉變，從中探討其得失與啓示。

關鍵字：香港教育、香港政策、教育歷史

八十年代的政策

要翻看本港廿年來的教育文件，不能不提的是八二年的國際顧問團報告書當中就當時的教師專業問題提出了不少的批評，當中有下列的三點意見：

（一）就師資訓練方面而言，在職教育並沒有在資源分配上得到應得的地位。（3.8.22段）

（二）由於上述各種師範教育問題相互影響的關係，政府認為切須儘速制定全面政策發展及調協的方法，這是正確不過的。此外，當局亦應成立一個機構負責協調師範教育及使這種教育均衡發展。（3.8.17段）

（三）執教於小學，尤其可說是沒有什麼聲望可言的。由於大學並沒有開辦學位課程訓練小學教師，而當局也沒有為在小學執教的大學畢業生另訂薪級，使情形更趨惡劣。（3.8.13段）

可見教育顧問團就當時本港教師素質教師教育感不到不滿，希望香港政府在資源和政策皆要作出改善，尤其是提高小學教師的學歷是十分迫切的。但礙於有限的資源和政府政策的優先次序，香港教育當局在八十年代就提高教師質素所做的工作不多。就如教統會在八四年的第一號報告書中，對顧問團的批評只是泛泛而談地回應，而涉及財政負擔的只有建議成立新的教育學院和一地區性教師中心，惟這所曾建議成立的教育學院卻從未建成和實現，可見八十年代中，香港政府對教師質素未有足夠的重視。至於有關贊同實施開辦小學教育學士學位課程的建議，卻無意啓動了政府對兩所大學教育學院所開辦的教育文憑和證書課程的關注，從而迫使香港政府對中學教師的受訓訂定一個較清晰的政策，

八六年發表的教統會第二號報告書就學位教師的培訓有如下多點的建議：
（一）應增加兩所大學爲大學畢業生開辦的教育文憑及證書課程學額，以便至 一九九四年時，有百分之八十的學位教師獲得訓練。（7.2.2 段）
（二）由於考慮到有新入職的教師，因而應將訓練學位教師的最終目標定爲百分之九十。（7.2.4 段）
（三）應將關於學位教師訓練的臨時目標，定期加以檢討。（7.2.5 段）；及
（四）應以部分時間制在職訓練課程，爲大學畢業生提供所建議的額外教育文憑及證書課程學額。（7.2.6 段）

在有效制定學位教師的培訓政策的同時，教統會（1986）亦於二號報告書中建議爲小學校長開辦的小學教育文學士學位課程及有關課程或領取同等認可資格的小學校長，開設適當的學位職位或適當地予以增薪（頁91）。及後，在八八年，這個專爲在職小學教育工作者而設的學士學位課程，在中文大學教育學院正式開辨，並開始招收第一屆學員。雖然當時的香港政府已看到了小學教師學歷提升的重要性，並開始落實教統會第二號報告書的建議，但這批小學教師學士在畢業後，並沒有明確的任何職級或薪津的提升（陳茂釗，1998，頁8）。

另一方面，根據八四年教育統籌委員會第一號報告書的建議，香港教師中心於八七年成立，並於八九年六月正式開幕。香港教師中心成立的目標是不斷促進教師的專業發展和在職培訓，並爲他們提供一個富鼓勵性、中立的及沒有階級觀念的環境，使他們更能團結一致，發揮專業精神。這個教師中心不單爲教師而設，也由教師管理；教師們可以通過教師中心的三層管理架構參與教師中心的管理工作。這管理架構包括一個諮詢管理委員會、一個常務委員會和數個工作小組，負責中心的決策，監察和執行中心的不同工作及活動。教師中心的成立標誌了港府在八十年代已開始重視教師的專業交流及關心教師組織的民主化發展。

九十年代的政策

到了九十年代，香港教育決策當局進一步明白到要提高教育素質，要依靠從事教育工作的人士，特別是學校的教師。爲了使香港得以維持區內的地位和應付廿一世紀的挑戰，教統會在九二年的第五號報告書中，以教師專業爲主題。正如當時教統會主席楊紫芝於九四年指出：五號報告書的建議是有助香港教師專業水平的提升及吸引多些青年人投身教學專業工作的（頁63）。當中爲提高小學的教學及管理素質，教統會進一步建議在一九九四年至二零零七年間，將最少35%的小學教師職位將提升至學位職級。根據此建議，大學教育資助委員會決定先與兩所設有教育學院的大學（即香港大學及香港中文大學）磋商開辦教育學士學位課程，這兩所大學隨後同意由九四年至九五學年起，分別設立每年50個及100個相當於全日制的學額。與此同時，教育署亦於九四學年起，在官立及資助小學開設了小學學位教師的新職系。由於小學學位教師職系人員有較佳的訓練和技巧，故政策預期這批教師擔當領導角色，推動校內各項新措施，包括：（I）校本管理；（II）有效的課程措施；（III）學校行政及管理系統；及（IV）學校本位輔導方式等。

教統會第五號報告的另一項建議，是增設一個顧問委員會，集中就整個師資培訓計劃提供意見。九三年六月，師訓與師資諮詢委員會成立，就師訓和師資的整體事宜提供意見；並隨即邀請各院校提交申請，爲在職的非學位教師開辦部分時間制在職教育學士課程。及後，兩個公開教育聯合機構申請成功，獲撥款開辦爲期三至四年的部分時間制在職教育學宜課程。香港浸會大學校外進修學院，香港大學專業進修學院及香港教育學院構成一個公開教育聯合機構，開設的課程將使畢業生可獲香港浸會

大學頒授教育學士學位。而另一個公開教育聯合機構以香港公開大學爲首，成員有香港城市大學和香港理工大學，其提供的課程將使畢業生取得公開大學教育學士學位。這兩個課程皆在九四年九五學年開設。

在九四年十二月，根據教統會五號報告書的另一建議，香港教育學院將當時四所教育學院及語文教育學院合併，成立一所獨立於香港政府架構以外，根據本身的條例運作的教育學院。該學院一方面逐步提高學位以下程度訓練課程的水平，一方面打算盡快開辦學位課程。在九七年一月十七日香港教育學院一九九六年（修訂）條例終於生效，教育學院正式加入大學教育資助委員會，正式成爲教資會直接資助的其中一所大專院校。經過了香港學術評審局院校小組的報告，教育學院重新檢視自身的教務架構，變得更精簡；並於九七學年內，完成了兩項重要的課程發展，即教育榮譽學士（小學）課程和教育文憑（小學）課程。香港教育學院的成立標誌了香港教師教育的一個新階段，亦推動了教師的專業化和學位化。正如特首董建華（1998）在施政報告指出：政府正逐步把香港教育學院所有中小學教師的職前培訓課程，由副學位程度升格爲學位或以上程度，由二零零四年開始，全港中小學教師職前培訓課程，都會是學位課程（頁 18）。

九十年代末，隨著教育改革的開展，站在最前線的教師和校長，在教學上面臨不少新挑戰，工作壓力亦隨之而增加。有見及此，在一九九九年三、四月間，四個教育工作者團體﹝香港教育專業人員協會、香港教育工作者聯會、教育評議會及香港初等教育研究學會﹞的代表，召開兩次聯席會議，認爲應提供更多機會讓教師交流和分享，俾能發掘更多優質教學經驗並推而廣之。二零零零年三月地區教師專業交流計劃正式成立，向全港中、小學教師及幼兒教育工作者推廣優質教學經驗，以促進教師之間的經驗交流及建立教師同儕互助網絡爲目標。這個計劃突顯出香港教育界重視前線教師經驗的分享，相信這對香港教師日後在職培訓的發展會有一定的影響。

教學專業組織的爭議

廿年來除了以上較正面的發展外，香港教育當局在教學專業組織及教師資格也做了不少的工作，但在這兩方面的政策卻仍有不少的爭議和有待改善。事實上，早於八二年國際教育顧問團的報告書中，已明確建議本港應成立一個教師組織，而所有在職的教育專業人士都應加入這個組織。但這個建議卻未有獲隨後成立的教育統籌委員會接納爲政府的教育政策。 八四年教統會的第一號報告書內，否定了設立教師專業組織的意見，反而提出了編篡一份教學專業守則。及後教育署官員按此政策方向，於八七年成立教師守則籌備委員會；並於九二年完成了一份教學專業守則，當中已提及根據國際經驗和本港教師的意見，沒有教師專業組織的成立和執行，教學專業守則是難發揮功用的。在此，正好反映出官民對此政策有意見的落差。

在教統會第五號報告書發表前，當時教育界是湧現希望和憧景，以爲教學專業組織是可以即將成立的；但這份於九二年發表以教師專業爲主題的報告書，再一次否定成立教師公會，而建議分別成立師訓與師資諮詢委員會和教育人員專業操守議會，來處理本來應是教師公會所應負的職責。九四年教育人員專業操守議會成立了，但在欠缺法定地位的基礎和職責不清的情況下，這個議會運作並未能令教育界人士滿意。經熱心教統會委員和教育團體的努力和要求下，教統會及後又再檢討有關政策，成立了一個教學專業議會工作小組，並根據其報告於九七年五月成立了教學專業議會籌備委員會，就成立教學專業議會擬訂工作，草擬諮詢文件和徵詢公眾對議會的意見；以及協助制定新法例及／或修訂《教育條例》，以便成立教學專業議會。但令人可惜的這個籌委會有關成立教學專業議會的諮詢文件，九九年初未能得到教師積極的回應，可見前線教師對此組織是否需要加速成立仍未有定論，究竟

本港教學專業組織何時成立，似乎仍是未知之數。

教師資格的關注

爲了解決九十年代初教師流失率偏高和本地青少年人不願委身教育事業的現實，九二年的教統會五號報告書草率地建議成立非學位教師學歷評審計劃，以方便認定更多可擔任非學位教職的人選，只要能證明在學術和專業方面的才能，便可成爲合格的教師。但經過四年的推行，報考人士越來越少（見下表），原因之一是香港大專院校開設了不少教育學士學位及培訓教師專業資歷的課程。故教育署終於決定由九七年九月起停辦這個非學位學歷評審計劃。而這個花費不菲的短期計劃，可算是教統會第五號報告書中最差勁的一個建議。

年份	1993	1994	1995	1996
註冊考生	191人	142人	158人	135人
曾受師訓	57（30%）	60（42%）	53（33%）	50（37%）
有教學經驗	141（74%）	93（65%）	84（53%）	77（57%）
持有學位	126（66%）	81（57%）	90（57%）	83（61%）

報考非學位教師學歷評審統計表

此外，在五號報告書之後，教統會於九三年接納了新的工作方針，成立三個工作小組，分別研究不同的教育政策，其中一個是有關語文能力的。這個語文能力工作小組在九四年發表的報告書中，建議應明確規定完成職前專業訓練課程的學員的語文能力水平必須符合最基本的標準，並建議盡快爲語文教師設立一個認可的在職培訓課程架構，以及一項對專業發展有利的語文教師證書制度。跟隨這個報告書的思路，教統會於九五年正式完成第六號報告書，當中教統會建議師訓與師資諮詢委員會應探討爲所有語文教師訂定基準資格的概念，並訂定教師應具備的基本語文能力，規定所有教師均須符合所定的標準，方可取得職前教學專業資格，以確保剛入職的教師，有足夠的語文技能。

這個政策後來經過多番爭拗與討論，最後，香港政府只爲中小學位教中文及普通科的教師訂立了語文的要求，從零零學年起已在職的英文／普通話科教師：須於零五學年結束以前，循下列途徑達到教師語文能力要求：（I）申請豁免；或（II）修讀認可的培訓課程，並通過其內部測試；或（III）參加由香港考試局及教育署合辦的教師語文能力評核。而在零四學年或以後入職的英文／普通話科教師，便須在任教前，透過申請豁免或參加教師語文能力評核兩種方式，證明他們各項核心語文技巧均已達到教師語文能力要求，而且須在任教該語文的第一年內，在課堂語言方面達到基本要求，亦即全面達到語文能力要求才可成爲合格的英文／普通話科的教師，這個語文教師基準的訂定，曾受到香港教育專業人員協會大力的反對，故此不少香港教育界同工仍在靜觀這政策看其日後會否有變。

總結與展望

回顧香港過去廿年來教師專業政策的發展，八十年代的香港政府在這方面是被動的，在顧問團的大量批評中，只爲中學教師及小學校長的培訓課程制定了改善政策，而香港教師中心的成立可算是這十年中落實較佳的政策。到了九十年代，教統會第五章報告書的發表，爲港府制定了多項與教師專業

發展有關的政策，當中成立香港教育學院、進一步提高小學教師課程及建立地區教師專業交流計劃，皆做得不錯，惟在教學專業組織和教師專業資格的政策則爭議和反覆。踏入新世紀，香港政府對制度教師專業發展的政策看來更爲主動，正如今年教育統籌委員會（2002）提出，透過和師訓與師資諮詢委員會與師訓機構的緊密合作，政府將繼續以下各方面的工作：

（一）研究「教師專業發展階梯」。
（二）加強爲新入職教師提供的輔導，並積極研究成立「師徒制」。
（三）檢視教師註冊所需資歷和條件，以配合教師專業地位的提升。
（四）積極研究表揚優秀教師的機制及獎賞方法，進一步提升教師專業地位。
（五）強化職前及在職教師培訓，以配合教育改革的推行。
（六）加強教育署「培訓行事曆」的功能，以提供更佳服務。成立教師資料庫，以便有關老師、所屬學校、教育署及師訓機構籌劃日後所需的培訓（頁18）。

可見今天香港政府對有關教師專業政策是更爲熟悉和重視的，相信隨著有關政策的討論和落實，香港教師會有更佳的專業成長的環境；而唯一令筆者憂心的是教育決策者會較爲輕視了教育觀念的轉變，故此筆者以李榮安（2000）的一段文獻作此文的最後注腳：一直以來，教師和學生在教與學的過程中主要扮演被動的角色。教師雖然是知識的擁有者，但他們所「擁有」的都是被動得來的知識；課程由他人制定，課本由他人編寫。無論我們談甚麼最精彩的教學法，教師的主要角色還是止於一個知識的傳遞者，而學生也主要成爲知識的接收者，甚至是複製者。在這種教與學的框框中，教育又何樂之有呢？（頁7）

參考文獻

1. 李榮安（2000）。〈教師角色及學與教的喜悅〉輯於（李榮安、陳城禮和方駿）《學與教的喜悅》，第5-8頁。香港：朗文香港教育。
2. 胡少偉（1998）。〈邁向廿一世紀的香港教師與教師教育〉，於《第二屆亞洲比較教育學會研討會》，1998年10月7-9日，北京師範大學。
3. 陳茂釗、張永明（1998）。《面對二十一世紀的本港在職小學教師專業發展：回顧與前瞻》。論文發表於教師在職進修與終身教育國際研討會。
4. 教育署（1999）。《教師在教育改革中的角色與承擔》，〈教師專業發展〉，第3-10。香港：教育署。
5. 教育統籌委員會（1984）。《第一號報告書》。香港：香港政府。
6. 教育統籌委員會（1986）。《第二號報告書》。香港：香港政府。
7. 教育統籌委員會（1992）。《第五號報告書》。香港：香港政府。
8. 教育統籌委員會（2002）。〈來年工作計劃〉，輯於《教育改革終身學習全人發展進展報告（一）》，第18頁。香港：教育統籌委員會。
9. 教學專業議會籌備委員會（1998）。《成立教學專業議會諮詢文件》，第4-7頁。香港：政府印務局。
10. 董建華（1998）。〈提升教師質素〉輯於《群策群力轉危爲機》，第18頁。香港：中華人民共和國香港特別行政區。
11. 董建華（2000）：《鞏固實力投資未來》，第9頁。香港：中華人民共和國香港特別行政區。
12. 國際顧問團（1982）。《香港教育透視 — 國際顧問團報告書》。香港：香港政府。

13. 教育署：www.ed.gov.hk/ednewhp/index_main.htm
14. Education Department（1996）：*Annual Examination Report 1996*，*Non-graduate Teacher Qualifications Assessment Scheme*. Hong Kong: Education Department.
15. Prof. R.T.T.Yeung.(1994): The Challenges of Hong Kong School Education in the 21st Century（pp. 57-63). In Jimmy Chan，*Prospect of Education in Hong Kong*, Hong Kong : Hong Kong Teachers Association.

香港教師持續教育－新來港學生所帶來的啓示

香港教育學院 - 教育政策與行政系　袁月梅

摘要

香港教師持續教育一向都不受重視。政府近年推展多項新的教育改革政策，使教學性質日趨複雜，同時回歸中國後，新來港學生人數大增，對傳統的單元教學模式產生了衝擊，令教師反思個人對不同學生族群的態度外，亦增強了他們探討跨文化教學的動機，這些都使教師重新檢視專業發展的需要和意義。本文以香港教育學院開展的「新來港學童教育支援計劃 2000-2001」成果及第二期計劃取向討論香港校本教育持續教育的理念、做法以及經驗。

關鍵字：教師持續教育、新來港學生教育、跨文化教育

前言

回歸後，香港特區社會面對著政治和經濟新挑戰，加速了政府發展知識型經濟社會的步伐。香港教育的發展也隨著社會的轉變而不斷求突破，政府近年積極推行校本管理及發展，每校獲另外撥款四十多萬，藉以創造空間和增加人力資源，提升教學質素。這亦導致學校管理文化的轉變，使中層管理人材變得非常重要，使教師的角色變得多元化，他們再不能只埋首於教學工作和處理學生庶務上。再者，整個社會對教育的期望，直接或間接地加添教師專業發展的新動力和意義，重新檢視個人專業遠景之時，反思其教學理念。由於香港教師教育一向側重於職前及在職的培訓，教師持續教育的發展仍是處於一個很稚嫩的階段。香港政府在七號報告書（教育統籌委員會， 1997）第六章中，雖然強調終生學習的重要性，並提出了提升校長及教師的專業水平的需要，但其中仍是以更新教師對教育的知識爲重點，並非提出一個專業發展的範式轉變。

其次，隨著特區對內地來港人士政策的發展，自九五年起，每天從中國內地合法來港的學生不少於 40 人（香港教育署， 2000），這些學生人數也許有下降趨勢但已足以成爲香港學校的主要學生群體之一，隨著家庭狀況及社會的轉變，他們的行爲及學習需要也起了很大的變化。這些學生多住在新界北區或黃大仙、牛頭角、觀塘、深水　及荃灣等舊市鎮，吸納他們的學校也是一些近年因市區重建或人口老化以致嚴重縮班的學校（尤以小學爲甚），而在這些學校中，不少教師年資都較長，缺乏內地學校經驗，且慣於採用一式教學法。他們所接受的是傳統的師資培訓，對多元或跨文化教育的知識、技能及態度的掌握都很有限，特別是他們絕大部分對內地課程都掌握不多。從多元化或跨文化教育的角度看，新來港學生的本土文化及學習特性與本港教師的個人差異，都是令新來港學生產生學業憂慮和適應困難的原因（Gay, 1997）。

文獻探討

教師持續教育是以教師所處的特定工作環境、文化、資源和他們面對的專業發展機會爲基礎的。雖然本於實踐經驗，但教師若純粹以日常工作經驗爲學習工具，缺乏反思，便不能有效地掌握理念與

教學的關係，調整制度與資源。專業化的指標包括：專業知能、專業訓練、專業組織、專業倫理、專業自主、專業服務、專業成長等七項（饒見維， 1996），各項指標不但與個人成長有關，更是與當代社會環境息息相關。在教師文化方面，它更象徵著一個很具革命性的改變，需要有計畫有系統的支援才可以。傳統上，學校政策均由上而下的推行，教師的參與機會不多（Fullan and Hargreaves, 1992），他們的角色限於傳授知識和管理學生紀律，教學生涯傾向水平橫向的移動兼流動性偏低，缺乏競爭力。姜添輝（1998 ，第 29 頁）更認爲，小學教師平日教學工作以瑣碎事務爲主，少理念性的思考活動，故此沒有足夠的反思機會，教學亦因而被評爲反智和簡單的概念行爲。這也是過去本港教師持續教育不被重視的原因之一。

現時的基本職前教師教育証書或文憑／學位培訓，已經不能應付日漸多元化和複雜的教學工作，發展持續教育成爲教師教育的新方針，很多剛畢業的檢定教師「邊教邊學」的情況很普遍。不少願意接受一年臨時合約教職（因政府撥款創造空間而新增的職位）或擔任教學助理一職。以上種種，一方面是由於本地學生人數持續下降，另一方面也是由於社會對教師教育的看法有所轉變所致，這都體現了教師專業發展的目標。饒見維（1996 ，第 15-16 頁）指出「教師即專業人員、教師即發展中個體、教師即學習者與研究者。教師是持續發展的個體，可以透過持續的學習與探究來提升其專業水準與專業表現」。對於年資深的老師來說，做到與時並進、維持專業水平是他們必須持續努力的目標，而面對縮班和校本管理的新評核制度的挑戰卻爲他們提供了專業發展的新機會，積極推動他們接受持續教育。

新來港學生教育是一個跨文化教育的議題。故此，香港內地學生文化的多元性以及個別差異，某程度上加強了教師日常教學的失效感，新來港學生在學習起點、社交情緒、語言文化及家庭背景等方面的特點，都挑戰了傳統的課堂模式，這些學生著實衝擊了本港的單向式、單元文化式的傳統教學。本港學校教育的複雜性已越趨明顯，除了急需有關的支援外，更激發了教育工作者對教與學的反思。有心志的教育同工也開始意識到要用開放包容的態度，走出自己固有的文化框架，從照顧學生需要做起。有效的跨文化教學必須依賴施教者的專業知識和技能，包括了課程調適（Banks 1997; Harris, 2000; Gay, 2001）、教學法（Zeichner, Grant, & Gay, 1998）及教師個人對公平教育的態度（Nieto, 2000）的相應提升和配合，上述各項反映出學校教育的質素，亦這是校本教師支援的課題。

大部份香港教師都在主流文化中成長，在課室內他們須脫下自己的有色眼鏡，容納新來港學生的文化差異，才不致在態度和期望上對新來港學生有所偏差，錯認他們遜人一籌，而埋沒了新來港學生的潛能。「唯有當老師認知這些學生未被發掘的才能和潛力，老師才能提高對這些學生的期許」（Banks, 1998, 第 170 頁）。教師對新來港學生的態度和期望，不單會影響他們的教學，也會影響新來港學生的學業表現以及他們對本港社會的歸屬感。若本港出生的人口持續下降，新來港學生更是本港社會未來的支柱，要肩負重要的社會使命，今日投入的正是明天的社會資源，不可掉以輕心。

新來港學生與校本教師持續教育的意義

因爲照顧這批學生漸漸成爲本港學校的校本管理主要目標之一，從發展本港教師持續教育的角度看，新來港學生的加入的確是本港教育界的一個催化劑，加劇了校本管理的發展及改革的進程。院校合作爲本的取向去支援在職教師是廿一世紀教師教育重要宗旨之一。作者於 2000 年開展了「新來港學童教育支援計劃」，先導計畫分校本資料搜集、校本培訓課程研討會、中英數常調適工作坊及港穗教師交流。計劃資料發現，雖然被訪成員學校老師九成以上應爲課程不乎新來港學生程度，更有個別教師表示在新來港學生入學初期，調適課程遷就他們，但實踐者少而且內容限於減量方面或降低期望

爲主，在評量與測驗方面則沒有改變。總體而言，課堂教學措施與多元文化教育的標準相差很遠（Banks, 1997），使新來港學生不能在文化上公平公正的基礎上接受測試。

作爲一種先導性的教師持續教育模式，「新來港學生教育支援計劃」包含了 Mott（2000，第29-30頁）建議的教師持續教育的下列元素：

1. 充滿動力。針對成員學校轉變的學生族群及教學環境提出反思和專業對策
2. 內容具真實性。按各校中英數常四科作出整體課程支援評估
3. 實踐爲本。教師參與及製作教材套、教案和討論輔導內容，具教學實際參考價值
4. 富同儕性。針對整體教師合作及精神支援，並以邀社工自願機構同工參與
5. 對現在及將來的實踐同有參考價值。個別差異及學生多元性的挑戰將會更切實回應課堂所需。

跨文化理念則是調適班度士（Banks.1997）的整校文化取向，先以質的研究（駐校面談及觀察），配合量的研究（問卷調查），在以下各方面爲成員學校作出校本評估以策劃培訓內容：

1. 學校政策：基於香港學校少有班度士所言的學校多元文化教育的政策聲明書，故「學校政策」在此泛指成員學校對新來港學生學習或生活適應的安排，如各種課程、活動、輔助計劃和功課輔導班等。
2. 正式課程：學校的課程有否注入中國內地的文化元素，而非只忠於香港的單元式文化
3. 教學策略和教材：指任何老師因應新來港學生的學習特性或困難而運用調適課程和合作學習的課程、教材和設計活動，鼓勵他們參與。
4. 評量與測驗方法：指任何按新來港學生與本地學生能力而作調節的多元評核測驗策略，使能在公平的環境中接受校方的評量。
5. 輔導計劃：指任何學校、老師及輔導老師對新來港學生和本地學生提供的輔助計劃，包括：老師與輔導老師的合作、學校與社區之間的合作、家校合作與校方政策四方面，從而促使他們建立積極的人生態度及確立學習目標。
6. 學校運作的一般準則：指校方與老師溝通學校運作的準則。教師個人對準則的理解間接影響新來港學生在校的學習和適應。
7. 潛在課程：指一切時間表範圍以外的活動及經驗，如課外活動、早會和周會內容。

支援計劃的內容主要基於上述範疇，強調教師個人的參與，因爲教師最關心的不是那一套的理念，而是實際的課堂教學效能，當然校長個人的教育使命及信念，對整個支援模式亦會有決定性的影響。計劃的培訓課程中，加入了文化元素：「中港課程異同」和「港穗教師交流」兩項（同是先導和第二期計劃的主要內容），希望增加教師對內地學校教育的了解，提昇他們的文化意識，使他們更接受學生不同的行爲表現。文獻指出個人對學生族群的本土文化的掌握，有助設計和實踐平等共融的教育，避免個人因其「種族色盲」而未能注意學生之間的種族文化分別，又或對他們的種族分別採取一種負面的態度（Bireda-Martha, 2000; Harris, 2000; Howard and Denning del Rosario, 2000）。在跨文化專業知識方面，支援課程會爲老師提供內地的教材及資源，並會舉辦課程調適技巧工作坊；在態度的培訓方面，則以一系列的校本研討會、跨校討論分享及香港內地交流活動爲策略。參與課程的老師在參與課程前和完成課程後都填寫了調查問卷，問卷的統計結果顯示，課程對老師的態度和期望產生了正面的作用，特別使參與的老師在下面兩方面的態度有了正面的轉變：(1)新來港學生拖慢了教學進度；(2)新來港學生的學習能力遜於本地學生。

不過另一方面，從數據所見，兩所學校的教師對學生的行爲問題仍然抱著負面的態度，但這與計劃的培訓課程沒有直接的關係。老師們認爲，要幫助有行爲問題的新來港學生，便需要與警方合作，個別學生的行爲問題被認爲已達「無藥可救」的地步。更重要的是，有訓導老師更於研討會中公開表示，其校的新來港學生所帶來的問題，並非任何專業支援可以解決的。由此可見，老師對新來港學生

行為的負面觀念頗為根深柢固，短暫課程並不可能一下子把它改變。

教師的跨文化意識

基於先導計劃中所得的經驗和啓示，新一期計劃於零二年十月開展。新計劃重點在於讓本港教師進一步掌握內地學校文化，同時透過學院及學校的合作，增進學校有關校本發展策略、中英文教學法、家校合作及輔導方面的知識、技能和態度。支援計畫的其中一個特色，是加入了內地教育和跨文化教育等元素。下表為參與新一期計畫的八所學校的教師對不同的跨文化支援項目的需要程度：

所需支援項目	十分不同意 %	不同意 %	不肯定 %	同意 %	十分同意 %
對其他文化的認識	1.9	0.0	11.1	68.5	18.5
跨文化教學技巧	1.9	0.0	14.8	61.1	22.2
不同文化背景的教學資源	0.0	3.7	9.3	70.4	16.7
教師個人的輔導技巧	0.0	1.9	5.6	59.3	33.3

回應人數：54 人

被問及在跨文化教學環境中所需要的支援，超過八成的參與者都認為下列的四項支援非常重要：對其他文化的認識（87%）， 跨文化教學技巧（83.3%）、不同文化背景的教學資源（87.1%）及教師個人的輔導技巧（92.6%），有超過三成的參與者表示對教師個人的輔導技巧的支援需求十分大。另外，他們需要的其他支援包括跨文化教育帶來的問題的處理技巧，提供個別專題研究的結果以作參考，以及在課程發展及教學制度方面的相關支援。

本計劃亦為參與學校舉辦了跨文化工作坊，旨在提升老師對個人價值取向的認知，與及促使他們反思自己對不同文化背景人士的態度及和他們的溝通方式。坊後參與者需填寫問卷，下表列出工作坊對參與者的影響的數據：

跨文化工作坊對參與者的影響	十分不同意 %	不同意 %	不肯定 %	同意 %	十分同意 %
對自己的價值取向有更深入的認識	1.9	3.7	14.8	77.8	1.9
認識文化背景對個人的價值取向的影響	0.0	3.7	24.1	64.8	7.4
反思自己面對有不同文化背景的人士的態度	1.9	1.9	9.3	81.5	5.6
反思自己和有不同文化背景的人士的溝通方式	0.0	3.7	7.4	79.6	9.3

回應人數：54 人

數據顯示，參與教師普遍都認為跨文化教師教育工作坊能幫助他們認識自己的價值取向與及文化背景對個人的價值取向的影響，並使他們反思自己對待不同文化背景的人士的態度和與他們的溝通方

式。工作坊亦能使他們更深入認識自己的價值取向（79.7%），反思面對有不同文化背景的人士的態度（87.1%）及與他們的溝通的方式（88.9%）。

新來港學生所帶動的校本教師持續教育並不是理所當然的，其中涉及香港內地跨文化教育理念、跨文化意識及教學策略的檢視，而學生的多元性所引致的管理及輔導問題也較複雜。校內方面，教師間的合作增多了；校外方面，教師則要與跨界別的專業支援人員緊密合作；更重要的是，這種合作的文化與傳統課室爲本的個人主義（Fullan and Hargearves, 1992）存在極大的分別，以致教師之間的協調非用新的團隊精神取向不可。先導計畫的策略主要是協助教師發展個人的專業，並從工作坊研討會及內地交流等途徑使教師獲取、發展、參與、覺知、接受和確認有關的知識和技能，最重要的還是教師意識到新來港學生教育的需求。

總結

香港特區社會發展、教育改革及香港內地跨文化學生族群的互動等因素，都爲在職教師創造了良好的專業發展機會。本文從支援計劃中體驗到教師持續教育的精神在於教師爲起點、學校爲基地以及社會爲導向的重要性。協調繁重的教學工作及培訓課程的理念應用，尊重及建基於教師已有的教學和學科知識。同時加強他們對照顧個別差異、文化共融和課程調適的意識技巧。成果主要是教學態度和期望的改變甚至減少歧視，接納新學生非本地性的學習行爲，教師開始意識到課程調適技巧、課堂語言是提升教與學效能的主因。從互動論角度看，支援計劃推動了教師不斷自我創新和自我檢討的動機（饒見維，1996，第138-9頁）。

另一個成果經驗是在斑度士的整校環境理念上強調配合香港教師實際教學實情，貫徹院校及社區跨界別攜手支援教師的精神，使廿一世紀教師有效地回應角色多元化的挑戰。持續教育是一個長遠而人力資源投入多的發展路程，其效能往往受到個人的自主性、使命感和信念所影響。多元或跨文化教師教育應是爲本港所有教師而設。教師的多元文化意識可提升本港全體學生的學習質素和課堂氣氛，新來港學生也許同是明天的教師，專業支援可時發掘他們的專長。跨文化教育有賴於香港內地教育工作者更緊密的合作，在教學專業及文化共融方面邁進。

參考文獻

1. 姜添輝（1998）。〈互動論觀點的教師專業〉，中華民國師範教育學會主編（1998）。《教師專業成長　理想與實際》第17－42頁。台北：師大書苑有限公司發行。
2. 香港教育署（2000）。《內地來港兒童首次入讀學校統計調查　－一九九八年十月至一九九九年九月》。香港：政府印務局。
3. 教育統籌委員會（1997）。＜第七號報告書：優質學校教育＞。香港：政府印務局。
4. 陳美如（1998）。〈多元文化教師專業與師資培育的再概念化〉。中華民國師範教育學會主編（1998）。《教師專業成長－理想與實際》。第43－64頁。台北：師大書苑有限公司發行。
5. 饒見維（1996）。《教師專業發展－理論與實務》。台北：五南圖書出版公司。
6. Banks, J.A. (1997). "Multicultural units and evaluation strategies" in J.A. Banks (Ed.). *Teaching strategies for ethnic studies.* Boston, Mass: Allyn & Bacon, p.529.

7. Banks, J.A.(1998)，國立編譯館主譯。《多元文化教育概述》。台北：心理出版社。

8. Bireda, M.R. (2000). Education for all. *Journal of Principal Leadership.* Vol.1, No.4, December 2000. pp.8-13.

9. Cervero, R.M. (2000). Trends and issues in continuing professional education. *New directions for adult and continuing education.* No.86, Summer 2000, pp.3-12.

10. Cheng, Y. C. (2000). Educational change and development in Hong Kong: effectiveness, quality, and relevance. In T. Townsend and Y.C. Cheng. *Educational change and development in the Asia-Pacific Region, challenges for the future.* Lisse: Swets & Zeitlinger.pp.17-56.

11. Fullan, M.(1992). *Successful school improvement.* Buckingham, Open University Press.

12. Fullan, M., Hargreaves, A.(1992). *What worth fighting for in your school?* Buckingham, Open University Press.

13. Gay, G.(1997). Multicultural infusion in teacher education: foundations and applications. *Peabody Journal of Education.* Vol.72.no.1997, pp.150-77.

14. Gay, G.(2001). Effective multicultural teaching practices. In C. Diaz (Ed.). *Multicultural education for the twenty-first century.* Addison-Wesley Educational Publishers Inc.pp.23-41.

15. Harris, J.B.(2000). Equity, philosophy, practice and policy. *Journal of Principal Leadership.* Vol.1, no.4, December 2000, pp.20-5.

16. Howard, T.C., Denning del Rosario, C.(2000). Talking race in teacher education: the need for racial dialogue in teacher education programs. *Action in Teacher Education.*21:4; pp.127-137.

17. Knox, Alan-Boyd (2000). The continuum of professional education and practice. *New Directions for adult and continuing education* . No.86, Summer 2000, pp.13-22.

18. Mott, V.W. (2000). The development of professional expertise in the workplace. *Journal of New Directions for Adult and Continuing Education.*, No.86, Summer, pp.23-31.

19. Zeichner, K., Grant, G.A., & Gay, G.(1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: design principles. *Theory into Practice.*37:2, pp.163-171.

學校發展與教師的專業發展

華東師範大學　陳玉琨

摘要

教師專業發展是教育改革與發展的必然要求，教師的發展不僅僅是教師個人的發展，同時應當是學校發展的組成部分。教師專業發展需要以學校爲依託，學校的發展需要以教師專業發展爲基礎，只有將教師專業發展與學校發展結合起來，才能真正促進教育教學質量的不斷提高，促進教師與學校的共同發展，在學校發展中實現教師的專業化。

關鍵字：教師專業發展、學校發展、教育改革

教師專業發展在今天已經不再是一個陌生的話題，人們對教師的專業發展的認識越來越趨於一致，但長期以來，人們更多從教師本身討論教師的專業發展問題，將教師的發展更多作爲教師個人的職業發展來討論。由此導致了學校發展與教師專業發展之間的矛盾。在今天這樣一個教育改革的時代，學校面對前所未有的時代挑戰和競爭壓力，謀劃學校的發展具有更加重要的現實意義。我們認爲學校發展與教師的專業發展應當是統一的，學校的發展需要教師的專業發展，教師的專業發展需要學校發展的支撐，只有將學校發展與教師專業發展結合起來，才能建立學校和教師雙贏的發展機制。

一、教育改革對教師的新要求

在今天這樣一個時代，教師工作的內涵已經發生了深刻的變化，一方面學生發展對教師的敬業精神要求更高，另一方面教師勞動的複雜程度和創造性有了極大提高。沒有教師的發展，沒有教師專業上的成長，教師的歷史使命就無法完成。在今天強調教師專業發展，這是歷史進步的要求，是資訊時代的教育改革的客觀要求。

1、 教育改革呼喚教師的專業精神。

傳統上，人們將教師的工作概括爲“傳道、授業、解惑”，將教師描述爲“人類靈魂的工程師”，於是有了關於“紅燭”精神的讚揚，這實際上是將教師作爲一個道德角色來討論的，就有了長期以來關於教育是科學還是藝術的爭論，就有了“以吏爲師”、“以德爲師”、“以學爲師”的情況，似乎有道德的、有學問的或者有官職的人都是可以成爲教師的。今天的教育與傳統的教育已經有了根本的不同，成爲現代社會開發人力資源的重要途徑，尤其是在現代認知科學、資訊科學等學科發展的推動下，教師的工作越來越成爲高度複雜的創造性工作，成爲具有自己獨特職業特徵的不可替代的專業活動，“教師專業化”就是這樣一種變化的概括與反映。 這樣的“教師專業化”，必然要求教師具有自己專業的“專業精神”。

教師的專業精神首先體現在對自己專業的忠誠，教師專業的忠誠表現爲一種敬業精神，表現爲對自己職業的一種獻身精神和負責精神。教育對當今社會的影響決定了教師是負有重要社會責任的職業，專業的忠誠就是對社會的負責。教育活動的複雜性決定了任何的教育方案都不可能是完美無缺的，也沒有適合各種情況的教育方案，尤其是現代的班級集體授課制度要面對多樣化的學生，要保證

每位學生個性的充分發展，沒有教師高度的責任心和敬業精神是無論如何做不到的。在當前的教育改革實踐中，沒有教師充滿熱情、高度負責的配合，教育改革就難以取得預期效果。

教師專業精神的另一項內容是自覺遵守教師的專業道德規範與行爲準則。古往今來教師就是一項與社會道德密切相關的工作，作爲"爲人師表"的教師，經常被當成是社會道德的化身，社會在給予教師應有尊重的同時對教師職業的純潔性、高尚性有高於社會其他職業的期望。社會上各種"專業性"職業都是通過嚴格的職業道德規範進行自身的約束的，教師專業化發展就需要不斷強化教師職業的自我約束機制，爲此就需要建立規範的教師職業道德和行爲準則，教師的專業精神就要表現爲對這樣的職業道德與行爲規範的接受和自覺遵守。

教師的專業精神還表現在教師的專業發展需要，社會的專業性職業都有自己的專業發展機制，教師作爲一種"專業"性職業，就需要建立自己的專業鑒定體系，實施專業的考核與鑒定，形成教師專業發展的動力機制與約束機制，教師應當具有不斷追求自身提高和專業發展的精神需要，通過自己的專業發展增強專業的不可替代性。

2、 教育改革需要教師的創造。

隨著知識經濟時代的到來，創新對一個國家和民族發展的意義越來越突出，培養創造性人才成爲世界教育改革的一個共同目標，我國第三次全國教育工作會議明確提出教育工作要以培養學生的創新精神和實踐能力作爲重點，培養創造性人才，更加需要教師創造性的發揮。其實，創造是人的天性，人類經濟生活的維繫從物的依賴轉向對知識創新的依賴，標誌著人類文明進入新的歷史時代，這個時代對教育提出的全新要求，導致了世界範圍內教育的深刻的歷史性變革，這場變革對教師工作的創造性提出了前所未有的要求。

教育應當是充滿智慧的事業，沒有教師智慧的充分發揮，教育改革不可能真正取得成功。任何教育改革最終都需要落實到教師的教育實踐活動中，當超越了知識傳遞的唯一功能的時候，教師的工作就是要實現文化的融合、精神的建構。現代教育改革強調對人的關注，重視學生個性的發展，在這樣一個資訊化的時代，這是充滿了研究和創造，並且時刻充滿了挑戰的工作，因此現代教育提出了教師應當成爲研究者的要求。

現代教師應當而且必須要成?教育活動研究的主體，他們的研究意識、主體意識是教師專業化發展的重要支撐，教師的教育實踐內在地包含著研究的意義。從本質上講，教師的專業化發展與教師職業的研究性質密切關聯，"教師即研究者"是教師專業化發展的同義語，已經成爲教師專業化發展運動中一個重要觀念，只有廣大教師自覺地投入到研究中，將教育變成真正充滿智慧和創造的事業，才能實現真正意義上的教師專業化。

3、 課程改革對教師的新要求。

當今世界教育改革的一個重要特徵是課程改革的全面推進和發展，我國近年也將教育改革的重點轉到了課程和教學的改革。課程改革對教師的專業發展提出了新的要求，從某種意義上講，課程改革是促進教師專業發展的重要力量。

課改需要教師轉變教育觀念。從課程改革的過程看，首先是教育理念的選擇，課程改革要從選擇指導改革的理論開始，因而是以教育觀念變革爲先導的。新的課程表現爲教育思想和理念的變革，教師只有學習和接受的新的教育思想和教育理念，才可能貫徹和實施新的課程。當前內地進行的課程改革中，教師教育觀念的不適應成爲阻礙課程改革的重要因素，因此執行新的課程計劃對教師教育觀念的更新給予了很大關注。毫無疑問，課程改革已經成爲推動教師轉變教育觀念的重要力量，在很大程度上推動了教師的專業發展。

課改需要教師不斷更新學科知識。現代社會，如何把無限豐富的知識有效地傳遞給受教育者、如何促進青少年的身心健康發展、如何使受教育者具有創造能力就成爲每一位元教師需要解決的問題。尤其是科學技術的迅速發展，使得人類知識更新的速度大大加快，每次課程改革都面臨學科知識的大幅度更新，綜合性、交叉性學科課程的出現，對教師的知識更新提出的更高要求，教師只有不斷地自我學習才能適應課程改革的發展，這在客觀上成爲促進教師專業水平和技能提高的重要動力，加快了教師專業化發展的步伐。

課改需要教師調整智慧結構。現代教育越來越成爲綜合性的複雜的智力活動，課程改革中對人的個性發展的關注、對創新精神和實踐能力培養的要求，使得教師的工作越來越充滿了多樣化的創造需要。世界範圍的課程改革，體現了課程設置的現代化、學習歷程個別化和學科綜合化的特徵，課程現代化導致新的學科課程進入課程計劃，學習歷程的個別化不僅出現了微型課程，而且形成了多種課程和學習的形式，學科的綜合化要求教師必須用新的視野進行教學，所有這些都要求教師必須調整自己的智慧結構，適應新課程發展的要求，研究性學習課程就是一個例子。

課改需要教師提高教學能力。今天我們處於一個資訊化時代，學生知識資訊的來源更加豐富，一些調查表明，當前中學生獲取知識資訊的渠道和途徑甚至比教師更爲廣泛。隨著課程改革的推進，傳統的教學方式越來越難以適應新課程的要求，迫切需要教師提高教學的能力。在今天我們必須提出教學效率的概念，我們經常用“燃燒了自己、照亮了別人”來描述教師，但我們卻較少注意到，如果教師只是“燃燒”自己而沒有新能量的持續注入，就必然導致教學效率逐漸降低，就有可能造成教師“蠟燭成灰淚始幹”，而學生在這樣的過程中陪出了時間 ---- 生命的代價。現代教師必須不斷提高自己的教學能力，必須有專業的持續發展，教學實踐的過程是一個自身專業發展的過程，教師不僅要象小溪一樣長流常新，更要象“核聚變”的太陽一樣，照亮別人的同時也更新和積聚了自身的能量，做到“照亮了別人、豐富了自己”。從這樣的意義上講，課改促進教師教學能力的提高，教學能力的提高促進了教師的專業發展。

二、教師專業發展的意義

1、 教師專業發展是教師實現人生價值的需要。

傳統上教師職業被賦予了過多的道德內涵，但這種道德並不是指向教師個人發展的，更多強調教師的責任，強調教師職業的付出和貢獻，於是就有了可憐巴巴的“紅燭精神”。人們在讚揚教師，是因爲教師爲社會和別人做出的貢獻，教師貢獻理所當然應當得到社會的尊重，但人們對教師自身發展的需要卻較少給予關注，使得教師職業帶有了些許的悲愴和滄桑。人們更多從教育發展、學生發展的角度討論教師專業發展問題，希望通過教師專業發展提高教學水平和教育質量，這仍然強調的是教師要滿足社會的需要。另外也不能否認，當前關於教師專業化的討論中，教育系統內部的一些人更加關注的是通過專業化提高教師的社會地位，改善教師的地位。

其實，作爲一種“專業化”的職業，與其他職業不同的是，職業本身不僅僅是個人謀生的手段，更應當是實現個人價值的途徑。教師職業可以是謀生的一種手段，因爲它對社會做出了重要的貢獻，這樣的貢獻應當得到相稱的回報。但教師作爲一種“專業化”的職業，絕不能僅僅是謀生的手段，不能僅僅是爲社會做出奉獻，他更應該是教師實現人生價值的地方，教師專業發展更應當促進教師人生價值的實現。

教師是一種職業，更應當是一種事業，作爲一種職業，教師必須有職業的忠誠、遵守職業道德和職業的行爲規範，有著職業所要求的最低工作質量，這樣的要求是社會的外部要求，是作爲教師必須

的強制性要求。作爲一種事業，教師的工作要爲教師個人充分實現自我價值搭建舞臺，給予教師發揮自己智慧和創造力的土壤，要給予教師自我實現的體驗。

教師專業發展是建立在職業規範基礎上的，沒有職業的規範就談不上教師的專業發展，但教師職業規範建設並不能等同教師專業發展。教師工作的個體性、教育成效表現的滯後性、教師工作的難以計量性決定了，教師工作的成效更多取決於教師個人的價值追求和自我激勵，因此教師專業化發展的中心目標應當是將教師職業真正變成實現教師人生價值的舞臺，使教育事業成爲充滿智慧的事業。

所以，教師的發展不僅僅是個人的發展，它是與學校集體發展分不開的，教師發展需要學校發展，需要學校創設發揮教師智慧和創造力的舞臺，只有將個人發展與學校發展結合起來，才能更好地促進教師的專業發展。

2、 教師專業發展是建設一流學校的基礎條件。

什麽是一流的學校？如何才能建設一流學校？這是一個十分複雜，仁者見仁、智者見智，難以取得一致見解的問題。但到目前至少有一點是可以取得共識的，那就是要有教師爲追求一流學校而做出的努力，一所學校如果教師不認可建設一流學校的目標，不用一流學校的標準要求自己，就永遠不可能成爲一流學校。一所學校的發展需要不斷提高教育教學的質量，爲社會培養出優秀的人才，教學質量的提高需要教師自身教學能力的不斷提高，需要教師自覺投入教改，進行創造性的工作，需要教師高度的責任感和事業心，這些都是以教師的專業發展爲條件和基礎的。因此，教師專業發展是教師個人的需要，更是學校發展的需要，沒有教師的專業發展也就談不上學校的發展。

學校教改的主體是誰？這似乎是一個多餘的問題，但確實是重要的問題，如果將教改主體定位 於學校行爲尤其是學校的領導行爲，必然會影響教師的創造性和積極性，正如教育界普遍認同的那樣，如果一項教學改革沒有教師的積極配合和參與，就不可能取得滿意的效果。學校教學改革的主力是教師，主體也應是教師，學校的教學創造只能建立在教師教學創造的基礎上，教改必須充分發動和依靠教師。學校組織的教改，最終必須轉化爲教師的教學行爲，從這樣的意義上講，創設一個激勵創造的環境，真正把創造還給教師是學校教學改革的必然選擇。

教改需要教師的創造，而創造性教師的成長需要一個創造性的環境，學校管理的重要任務就是要創設這樣的環境，創設一個真正促進教師專業發展的環境，不僅需要調動教師的熱情，也需要對教師加強培訓，提高教師教學創造的意識和能力。對一所學校來說，形成自己的教學特色，單純依靠教師自發的教學創造顯然是不夠的，更需要把教師個人的教學創造轉化爲學校的教學創造，新的教學特色才可能形成。沒有對教師創造的保護和鼓勵，就不可能與時俱進地進行教學改革。

三、影響教師專業發展的因素

教師專業發展受到多方面因素的影響，有個人的因素、學校的因素，也有政府的教育政策和社會對教師角色的認知定勢等方面的影響，不同時期的特定條件下的主導影響因素是不同的，促進教師專業發展必須瞭解特定條件下教師專業發展的主要影響因素，在目前情況下影響教師專業發展的因素主要有以下幾個方面。

1、 成才動力。

教師的專業發展是建立在教師個人成就動機基礎上的，是一種個人的主動發展，如果沒有個人成才的動力，真正的教師發展機制是建立不起來的。長期以來人們對教育的認識使得社會並沒有將教師

作爲一種真正意義上的專業工作，一些人認爲教學是沒有專門的技術與技能的，只要具備了相應的知識和道德，人人都是可以擔任教師的，而中小學傳授的知識並不高深、不複雜，因此教師自然就不能算一種專門的、不可替代的專業工作。

社會對教師的認識很大程度上影響了教師的成就動機，導致一些教師安於現狀、不思進取，年復一年地重復著同樣的教學活動。由於缺乏對崗位成才的認識、缺乏專業發展的意識，他們參加教學改革、不斷提高自己教學效能的動力不足，專業水平提高緩慢，面對蓬勃發展的教育改革更多是無動於衷，教師成才動力不足已經成爲當前推動課程與教學改革的重要因素。推動教師的專業發展必須激發教師的成才動力，只有教師具有了強烈的專業發展的成就動機，才能不懈地追求自身專業技能和水平的提高，任何的外部力量都不能代替教師的自我發展動機。

2、 學習能力。

影響教師專業發展的另外一個重要因素是教師的學習能力。教學就是思維(Teaching is thinking)，它是一個教師不斷反思自己的工作，調整自己教學行爲的過程，因此教師專業發展就是一個不斷學習的過程，個人的持續學習能力是影響教師專業發展的重要因素。所謂教師的“學習能力”就是教師的自我修正能力，是教師意識到、參加於、投入到他們自己的教學認知過程並不斷改進它、提高它的能量。教師的學習能力包括：自我評價與自我診斷能力；自我調節能力；自我提高能力。具體說來就是要求教師做到：

- 能根據教學工作的變化及時地發現自己的不足，調整自己的知識結構與能力結構；
- 能根據學校課程改革的需要調整自己的教學重點；
- 能從學生學習的進展中發現自己教學中需要改革的地方，並能迅速地達成自身的目標。

教師專業發展是教師自我學習的過程，因此，促進教師的專業發展就必須促進教師學習能力的提高，教師學習能力的提高需要不斷的教學反思、需要不斷吸收新的教育思想和理念、需要經常教學交流活動、需要參加教學改革的實踐，這些都是促進教師專業發展需要十分重視的措施。

3、 教師評價體系。

人的社會行爲是通過評價的反饋不斷調整的，像社會的其他活動一樣，教師的專業發展也需要由制度來保障，教育評價就是這樣的一種重要制度，評價是推動或者制約教師專業發展的關鍵措施，它是教師專業發展的指揮棒。教師的專業發展顯現出階段性，不同階段教師成長水平不同，因此專業發展的內容與目標也就不同，爲此就必須建立不同的評價準則和評價標準。教師評價，從目的上分可分兩種類型：一是獎懲性教師評價、二是發展性教師評價，以推動教師專業發展爲目的的教師評價必須是發展性的教師評價。

發展性教師評價以促進教師的專業發展爲最終目的，它是一種雙向的教師評價過程，建立在雙方互相信任的基礎上，和諧的氣氛貫穿評價過程的始終。發展性教師評價是一種形成性評價，它不以獎懲爲目的，而是在沒有獎懲的條件下促進教師的專業發展，從而實現學校的發展目標。發展性教師評價的主要特徵包括：①學校領導注重教師的未來發展；②強調教師評價的真實性和準確性；③注重教師的個人價值、倫理價值和專業價值；④實施同事之間的教師評價；⑤由評價者和教師配對，促進教師的未來發展；⑥發揮全體教師的積極性；⑦提高全體教師的參與意識和積極性；⑧擴大交流渠道；⑨制定評價者和教師認可的評價計劃，由評價雙方共同承擔實現發展目標的職責；⑩注重長期的目標。

4、 社會對教育的期望與要求。

教師的專業發展是與不同時代社會對教育和教師的要求分不開的，教師的專業發展是隨著社會對教育的要求和期望不斷提高而逐步形成和提高的，在今天所以會提出教師專業發展的問題，這是當今時代社會對教育的要求以及教師的新使命分不開的。

人類社會發展到今天已經進入一個知識競爭的新時代，高素質、創新性人才對一個國家發展的影響越來越大，人才的質量與數量取決於培養人才的教育，因此世界各國對教育給予前所未有的期望，將教育發展置於國家競爭的戰略高度來認識，希望通過教育改革促進人才培養，進而提高國家的競爭力。另一方面，科技進步和經濟的發展並沒有解決社會問題，當今世界仍然是一個充滿了邪惡、貪婪、頹廢的世界，生態破壞、環境惡化、人性冷漠、暴力與衝突影響著人們的生活，在對政治越來越失望的同時人們期待教育能爲解決社會問題做出貢獻。因此，今天的教育擔負著比歷史上任何時期更加沈重的社會期望，這就對教師的工作提出了更高的要求，教師成爲一種充滿挑戰、富於創造性的工作，教師的專業發展就成爲一種必然。

比如，在強調培養學生的創新精神與實踐能力的這樣一個時代，要求教師在教學中要做到：

- 對學生發揮出來的創造力感到由衷的喜悅並加以高度讚揚；
- 建立有助於維護個人自尊心的人際關係；
- 率直的共同感受；
- 瞭解學生的能力界限和優點；
- 不是爲了支配學生；
- 創造性地寬容學生；
- 不壓制集體的意志和個人的意見；
- 探求各種事物的真情；
- 寬容和親切的環境。

顯然，達到這樣的要求遠遠超過了學科知識本身，沒有教師的不斷的專業發展是做不到的。

四、關於教師專業發展的建議

教師的專業發展是教師個人的發展，更是學校的發展，只有堅持學校發展與教師專業發展的統一，才能使教師發展與學校發展相得益彰、相互促進，共同推動教育教學質量的不斷提高。

1、 堅持教師自主、主動地專業發展

教師專業發展是建立在教師自主、主動地尋求自我發展基礎之上的，在這樣的發展過程中，教育教學的實踐活動具有突出重要的作用。無論是其職前培養時期，還是在職培訓時期，都應當是在教育實踐中進行，與學校日常生活聯繫在一起，與身邊的教學，與生動活潑的學生的變化聯繫在一起。與教育實踐的密切聯繫是教師發展的基本手段，而教育教學實踐的變化，教學質量的提高，學生的健康成長則是教師專業化發展的目的。

反思教學實踐，在總結經驗中提升自己。

教育在本質上是實踐性活動，中小學教師的專業化發展必須在中小學教育實踐中才能實現。教師專業發展是一個不斷積累提高的過程，教師的專業技能更多是一種實踐的技能，這樣的技能更需要在教育實踐中形成和發展，但相同的教育實踐對不同教師的專業發展帶來的影響並不同，教師在實踐中的提高很大程度上決定於本人對實踐的反思，決定於是否善於不斷在總結經驗中提高自己。

堅持教學相長，在師生交往中發展自己。

教學是一種雙向互動的活動，在這種互動中不僅學生獲益，教師本人也得到提高。教師的教導使學生得到發展，而學生提出問題和要求，有促使教師繼續學習、不斷進步，這就是教學相長。現代教育處於一個知識爆炸的資訊時代，隨著學科知識的不斷分化，每一位教師的相對知識範圍必將越來越小，在面對資訊來源多樣化的學生時，教師不如學生的情況將越來越多，如果教師走向封閉，就必將走向越來越無知。教師應勇於承認自己的無知，要建立一種師生學習的共同體，在師生交往中與學生同時學習提高，在發展學生中自身得到專業發展。

尊重同行教師，在借鑒他人中完善自己。

教師的專業發展需要不斷吸取別人的經驗，需要借鑒和學習別人的成果。中國傳統知識份子有"文人相輕"的不良傾向，在今天這樣一個社會分工越來越細的資訊時代，自我封閉就等於拒絕了更多的資訊來源，就可能爲別人已有的成果付出無效勞動。教師專業發展必須善於利用現代資訊手段，要學會欣賞和借鑒別人的創造，只有這樣才能適應時代的要求，促進自己的更快發展。

學習教育理論，在理性認識中豐富自己。

現代教師的工作早已超越了經驗階段，教師的工作需要經驗的積累，更需要在理論指導下的教育實踐活動，沒有一定教育理論基礎就難以勝任現代教師的工作，這無疑也是現代教師需要專業化的重要原因。教育理論是對教育實踐活動的理性認識，用教育理論指導自己的教育實踐，不僅可以減少盲目性，更爲教師專業發展奠定了基礎，沒有教育理論指導的教學實踐，不可能實現教師的專業化。

投身教學研究，在把握規律中端正自己。

教師專業化發展的重要內容是教師成爲教育研究者，這不僅是現代教學越來越複雜的必然要求，也是教師實現自身價值的途徑，教師的教育實踐內在地包含著研究的意義，在現代教育實踐中，不從事教學研究工作就難成爲優秀的教師。現代教師應當自覺的投入到教學研究中，在把握規律中端正自己，實現自身價值。

2、 建設教師發展學校，促進教師與學校的共同發展

傳統學校，在教師中心、師道尊嚴背後，掩蓋著的是對教師發展的漠視或遺忘。不僅傳統的理解總是把學校僅僅作爲學生發展的場所，甚至在許多重要的教育改革的理論和運動中，在強調學生的發展、學生的主體地位時，也沒有關注到教師發展的問題。顯然，這出於教育僅僅是知識傳遞的單向度的理解，教育實踐反復證明，這樣的學校發展是不可持續的。

現代學校的發展需要教師的專業發展，沒有教師的專業發展就難以實現真正意義上的學校發展，而沒有學校的發展教師的專業發展也就失去了基礎，最終也是難以實現的，因此，只有建立起教師與學校發展的"共同體"，才能實現教師與學校的共同發展。我們認爲，在當前階段，實現這樣的共同發展，應當由教師與學校共同創建"教師專業發展學校"。

我們所講的"教師專業發展學校"，它是在現行中小學建制內進行的功能性建設，是爲了發展、豐富和完善現行中小學的功能，強調中小學的教師發展而進行的內部建構。它強調學校也是教師發展的場所，學校應當具有使教師獲得持續有效的專業化發展的功能，而教師的專業發展又能與學校的發展有機結合，教師發展的最終結果必然導致學校的發展。從這個意義上說，具有教師發展功能的學校才是"真正的學校"，這樣的學校才能使所有參與在學校教育過程中的人都得到發展，自身才能獲得持續的發展動力。教師發展學校在教師發展的意義上也意味著對教師的重新發現。

這樣的"教師專業發展學校"的建設，正是適應著教育從單向度知識傳遞到多向度文化融合的歷史性變革。它要求持續不斷的革新和創造，體現教育和教育科學研究的人文性質和人文關懷，著眼於人的發展（既有學生的發展也有教師的發展）。在廣泛意義上建立學校、家庭、社會的全面聯繫和深入理解，達成理解的教與學是教師發展學校的深層理念，根本目的就是要以教師的發展達成學生

的最大化發展和學校的最大發展。

參考文獻

1. 王斌華著（1998）。《發展性教師評價制度》。華東師範大學出版社。
2. 王長純。〈教師專業化發展：對教師的重新發現〉，《教育研究》。2001年第11期。

教師教育課程——學員的科學教學效能理念轉變

香港教育學院　鄭美紅

摘要

本文主要描述學員於香港一個教師教育課程的實踐經驗。爲培訓學員教授科學科的方法，該課程包含科學教學單元，討論不同的科學教學取向，尤以建構主義學習觀爲重點。導師推行了一連串的教學策略，包括：點出學員過往經驗的重要性、身體力行所鼓吹的理念、鼓勵學員作出反思。在比較學員修讀科學教學單元前，以及於教學實習過後，都可見該單元對學員的科學教學效能理念有所影響。研究結果顯示，學員對科學教學更添信心，了解更多激發學生參與活動的方法，亦明白付出的努力並無白費。本文根據研究結果，並以社會文化學習觀爲依歸，解釋學員的學習情況。

Abstract

This paper describes the experience of a group of student-teachers in an initial teacher education programme in Hong Kong. In preparing the student-teachers to teach science, the programme introduced a module on science teaching that included a discussion of the various approaches to teach science and in particular, teaching science based on a constructivist view of learning was discussed. The teacher educator had implemented a number of strategies including: acknowledging the importance of the past experience of the student-teachers; "practice what they preach", and encouraging student-teachers to reflect. The influence of the module is reflected by the changes in the Science Teaching Efficacy Beliefs of the student-teachers at two phases: before they took the module on science teaching; after they took the module and after their teaching practice period. A comparison of the findings suggested that the student-teachers were more confident with teaching science, knowing more about how to engage pupils in activities and knowing that their effort would take effect. Based on the findings, the paper suggests a model adopting a socio-cultural view of learning to explain the learning of the student-teachers.

關鍵字：教師教育課程、科學教學、教學效能、建構主義

培訓教師以建構主義學習觀教學

本研究旨在改善科學教師教育的質素。香港的小學常識科課程包含科學學習範疇，亦同時涵蓋社會及健康教育範疇。大部分任教常識科的教師，或報讀該科目的教師教育課程學員，於中學時期是文科學生（蘇、鄭、曾，1998）。因此，現職教師或實習教師教授科學課題的信心普遍不足。筆者曾負責任教小學科學教學的課程研究單元，而本研究乃爲改善科學教師教育的質素而設，從而提升學員教授科學課題的信心。於設計單元時，曾參考有關教師教育及科學教育的論著，亦考慮一連串的建議。所採用的教學策略，則以促進學員的科學教學發展爲主。有關論著提出了多項建議，以推動學員根據建構主義學習觀教學，當中包括：

i.　點出學員過往經驗的重要性；
ii.　導師應身體力行所鼓吹的理念；

iii. 鼓勵學員作出反思；
iv. 提升學員教授科學科的信心及效能。

上述策略旨在引發學員於教學上作出改變，從而以建構主義學習觀教授科學科。不過，教學模式亦會因應教與學的觀念而隨之改變，而且會對科學教學更添信心。故此，這些策略旨在引發學員改變其教與學的觀念、對教授科學的信心、以及課堂實習的形式。

點出學員過往經驗的重要性

根據社會文化學習觀所示，學員過往的學習經驗源自某一文化背景，但不一定與教師教育課程的文化一致。學員在入讀教師教育課程時，所持有的個人觀念可對其學習成果構成重大的影響（Kagan, 1992; Mahlios and Maxson, 1995）。這種教師教育課程根本上的差異，直接影響了學員的學習成效及作出反思質詢的能力（Calderhead, 1991; Gunstone and Northfield, 1992; Tobin, 1992）。Feiman-Nemser（1989）指出，導師應留意學員入學時的信念、態度或已有概念，以促使教學概念上的轉變。

Loughran（1997）除同意在教師教育期間顧及學員的已有概念外，亦指出學員的教學法應不斷受到挑戰，並根據新的經驗，顧及或重新考慮其已有知識。這樣，學員在取得新的科學學習經驗時，亦能同時重新思索自己對科學教學的看法。由此可見，教師教育課程當中，應包括由導師引導學員提出本身對科學教學的已有概念，改變他們對教與學的觀念，以及促進課堂實習模式的轉變。Carey（1985）指出，教學信念及實踐方法的轉變是不斷累積的。這些研究指出，教師教育課程的導師應從學員本身對科學教與學的觀念著手，並把有關觀念改變，令學員考慮在教學實習時應用建構主義學習觀。

導師應身體力行所鼓吹的理念

協助學員以建構主義學習觀教授科學的另一策略，是導師把所要鼓吹的理念付諸行動。不少學者曾就教師教育課程的科學教學單元作出研究，指出有關課程如何推動以建構主義學習觀爲本的教學方法（Abd-El-Khalick and BouJaoude, 1997; Stofflett and Stoddart, 1994; Munby and Russell, 1997; McDevett, Heikkinen, Alcorn, Ambrosio and Gardner, 1993）。研究結果顯示，當導師要求學員以建構主義學習觀教學，導師本身亦應以身作則，運用同一的教學方向。學員在懂得利用建構主義學習觀教學前，亦必須透過同一學習觀，來學習科學概念或科學教學法（Stofflett and Stoddart, 1994）。McDevett, Heikkinen, Alcorn, Ambrosio and Gardner （1993）同樣鼓吹上述的教學策略，認爲教師教育課程中的科學內容或教學方法，都必須建基於學員的經驗之上，強調科學概念的發展，改變所持的另類概念。透過身體力行，導師可向學員示範所鼓吹的教學主張。Russell（1997）及 Loughran（1997）點出了科學教學的示範與學習之間的關係。當中的過程包括導師傳授的教學方針，以及學員間的反思。當學員親身參與學習過程，就能體驗及感受到透過某一學習取向所取得的各種不同學習成果。

鼓勵學員作出反思

培育學員以建構主義學習觀教學的第三個策略，是鼓勵學員參與討論，刺激他們作出反思。Loughran（1997）指出，學員在教師教育課程所體驗的教學經驗，會反映在他們的知性及情感發展上。學員反思導師所用的教學法，思考如何運用及發展，以及為何運用及發展。學員會繼而選擇自己在教學時所採用的教學取向。Meyer-Smith and Mitchell（1997）視這個反思學習經驗的過程為「情況查詢」（debriefing），當中包括四個層面：學習了甚麼科學內容；學習了甚麼教學方法；對學習的認識；對學員本身的教與學信念的影響（如有的話）。Hoban（1997）認為，學員在分析本身的學習過程，識別正反兩面的因素後，會分辨它們對本身科學教學的影響。上述過程與建構主義學習觀一致，同樣透過學習體驗來認識教學方法，並成就個人教學法的建構。教師教育課程導師的其一挑戰，便是決定和引入愉快的學習經驗或有效的教學活動，作為示範，讓學員有興趣嘗試在自己的科學教學當中運用類似的教學方法。此外，導師亦應多鼓勵學員作出反思，以建立個人的教學風格及方法。

提升學員教授科學科的信心及效能

導師協助學員根據建構主義學習觀教授科學科的第四個策略，是提升學員教授科學科的信心及效能。不少研究的目的亦以發展教師的科學教學態度及信心為主。Westerback and Long（1990）發現，學科內容知識的增長，可減低富教學經驗的小學教師對教授科學科的焦慮感。研究亦指出，無懼教授科學科的教師，一般都會放較多時間在科學教學方面，其教學方法亦同時較具創意。教師科學教學的自我效能主張，與科學教學的態度及信心不無關係。自我效能是指教師教授科學的信心及勝任感，以及影響學生學習成果的能力。科學教學效能理念與培育學員教授科學科的關係，可從一連串的研究結果窺見出來。Ramey-Gassert and Schroyer（1992）把有關研究作出總結，連繫質性與量性的結果，指出小學教師的自我效能偏低，引致對科學產生焦慮感、持有負面的態度，且不願意花時間教授科學科。有鑑於此，科學教師教育課程的其一目的，便是改善學員教授科學的自我效能。Schamann and Orth Hampton（1995）認為，科學科的教師教育課程導師應留意學員的科學教學自我效能理念，並以改善有關理念為本，把教學課程作出調整。另外，Ramey-Gassert and Schroyer（1992）認為，有目的地選取科學經驗，可改善科學教學的自我效能，促使學員對科學建立較正面的態度。

科學教學效能理念

教學效能理念所釐定的層面，包括個人對應付某件工作的信念（自我效能），以及對行動及成果的理念（成果預期）（Bandura, 1977）。Bandura（1977）假設，就這兩個層面作出分析，有助推斷行為。這種推斷過程或可應用於本研究，以便反映學員或新任教師如何推行以建構主義學習觀為本的科學教學策略。教學效能理念的釐定，與行為意欲的層面關係較大，亦較能代表教師的行為目的及動機。此概念與社會文化學習觀互有關連，即把人腦界定為認知、意欲、情感三個層面。雖然教學效能理念的主張由認知層面產生，但其行為意欲的層面，亦有助社會文化學習觀的構成。

自 1977 年 Bandura 提出教學效能理念的主張後，該主張亦不斷演變及發展。Gibson and Dembo（1984）確立了 Bandura 所提出的模式，當中包含兩個元素：a）與教師的教學效能理念有關的因素，或教師引發改變的能力，會受到外在因素所限制（成果預期）；b）與教師的個人教學效能理念有

關的因素，或教師認為自己持有影響學生學習技巧的信念（自我效能）。本研究所指的自我效能，是反映學員或新任教師對科學教學的信心或信念，以促進學生學習。量度自我效能的程度，亦反映了學員及新任教師將如何應用本研究所鼓吹的教學策略，亦即以建構主義學習觀教授科學。

Bandura把自我效能界定為一般的教學效能理念。因此，教師的整體自我效能程度，並不足以反映其科學教學效能。Riggs and Enochs（1990）設計了量度科學教學效能理念的方法，當中包含兩個量表：個人科學教學效能理念量表，及科學教學成果預期量表，以量度現職小學教師的科學教學效能。類似的量度方法亦用以評定職前教師的教學效能，並應用於推斷學員及在職教師的科學教學行為（Riggs and Enochs, 1990）。

根據一項職前小學教師的科學教學效能理念研究結果顯示（Ginns, Watters, Tulip and Lucas, 1995），科學教學效能及科學教學成果預期並沒有明顯的關連，前者與個人性向（如內在的自我控制及概念）關係較明顯，後者則與個人抱負、學術興趣及滿足感有關。研究指出，科學教學成果預期較易受教師教育課程影響，而後者則重於考慮一般的人格特徵。不過，這正是教師教育課程導師所注重的層面，以改善學員的科學教學效能理念，因為這與教師教授科學的能力，以及兒童學習科學的能力，都有直接的啓示（Riggs & Enochs, 1990）。Ginns et.al.(1995）推斷科學教學效能與個人的科學學習經驗有關。在本研究中，這就代表教師教育課程或會影響學員的科學教學成果預期的理念，而學員的科學學習經驗，則或與科學教學效能相關。

成果預期及自我效能理念，可用於推斷個人應付難題時的持久力。一如Gibson and Dembo（1984）的推斷結果，教師教學效能及成果預期的建構，可反映教師認為環境是否受控的程度，或影響部分學生作出改變的幅度。二人亦提出，教師在上述兩項變因得分愈高，應付困境的反應較快；而得分較低的教師，在得不到預期結果時，則較容易放棄。

另一個研究自我效能的方向，是找出引發較高的科學教學自我效能理念的因素。Ramey-Gassert, Shroyer and Staver（1996）取得23位小學教師個別的科學教學自我效能及科學教學成果預期的分數。在科學教學成果預期取得高分的教師，多具備成功的科學教學經驗，對科學科亦較得心應手。另外，在這些教師當中，學生成功的科學學習體驗，亦受到教師本身成功的科學教與學經驗所影響。在另一項研究中，De Latt and Watters（1995）取得37位小學教師在科學教學自我效能的分數，並分別邀請5位得分較高及較低的教師進行訪問。結果發現，個人特質與科學教學自我效能有所關連，例如在科學教學自我效能得分較高的幾位教師，顯出了其對科學教學的信心，並認為科學是一門有趣的知識。這些教師的科學教學取向，趨向以本旨為本，及綜合性的策略。研究數據展示了個人特質、教學、小學教師的教學信心與分數高低的關係。因此，個人的科學教學自我效能及科學教學成果預期得分愈高，即可見教師在教授科學科的信心，以及在科學教學的實踐方面，都有正面的轉變。此外，為教師提供正面的科學學習經驗，亦可提升科學教學自我效能及科學教學成果預期的分數。由此可見，教師教育課程的導師應在課程架構中，多考慮為學員提供正面的科學學習經驗，以助學員在修讀有關課程後，在科學教學自我效能及科學教學成果預期兩方面的表現，都有所提升。

方法

科學教學效能理念量表，是用以量度學員對教授科學課題的信心轉變而設。本問卷調查於學員修讀單元前及進行教學實習後進行。本研究曾修改科學教學效能理念（Science Teaching Efficacy Beliefs）量表（Riggs and Enochs, 1990），以配合本地學員的實際情況，並把內容翻譯成中文。問卷共有25題問題，受訪者以1至5的量表填答，以1代表非常不同意，5代表非常同意。為找出修讀教師教育課

程的學員在科學教學效能理念上的轉變，研究小組於兩個階段進行調查。首先是在學員修讀課程研究單元前進行，而該評分是用作比較的基準。第二次則在學員進行教學實習後，即在學員將近畢業前的六月（學期終的最後一個月）進行。透過比較兩次調查結果，可見課程單元及教學實習對學員科學教學信心的影響。

表一總結了此量性研究部分兩個階段的參加人數。研究小組於課程研究單元的第一節課，把問卷派發予所有學員（N=39）。第二次的數據收集，則於學員進行教學實習後以郵寄形式發出，並於問卷發出的一星期後，發通知提醒未有回覆的學員。結果共收回27份問卷。根據於教學實習後所收集的問卷顯示，其中 20 位學員曾於教學實習期間任教科學課題[1]。

階段	人數
修讀課程研究單元前	39
進行教學實習後	27
曾於教學實習期間教授科學課題的學員	20

表一　參與研究之人數

結果及討論

科學教學效能理念量表（Riggs and Enochs, 1990），可量度個人科學教學效能理念值，以及科學教學成果預期值。於課程研究單元前後，科學教學效能理念量表的可靠度係數（alpha reliability values）分別為 0.59 及 0.78 。數值愈高，則表示受訪學員對教授科學科的信心愈大。從個人科學教學效能理念及科學教學成果預期值可見，學員於教學實習後，對教授科學科更具信心。此外，學員於教學實習後，在個人科學教學效能及成果預期方面，都有明顯提升（表二）。

表二　本研究之科學教學效能理念值與其他研究之比較

	修讀單元前 N= 39	教學實習後 N=20	De Laat and Watters (1995) 澳洲	Riggs and Enochs (1990)美國
個人科學教學效能理念	38.77 (5.18)	42.23 (7.06) **	49.6 (值域：33-62) 標準差 5.9	56.54
科學教學成果預期	34.26 (4.02)	39.19 (8.47) **	3.9 (值域：20-44) 標準差 5.6	48.09

** p<0.01　　括號內之數值為標準差

這就代表學員在進行教學實習後，對本身的科學教學能力，以及為學生帶來正面學習效果的信心，都比前更強。與澳洲（de Laat and Watters, 1995）及美國（Riggs and Enochs, 1990）所進行的相關研究的平均值比較，是次研究對象的個人科學教學效能理念較低，但科學教學成果預期則較澳洲高。雖然兩項變因的數值依然偏低，但提升幅度則比澳洲的研究結果明顯。

本研究採用了成對樣本 t 檢定（paired sample t-test），比較科學教學效能理念量表所得的回應。從科學教學效能理念量表的 25 項數據當中，受訪者在其中 8 項的回應於修讀單元前及教學實習後有明顯分別（表三）。這些選項反映了受訪者對科學教學更添信心：明白更多刺激學生參與活動的方

法：知道自己所付出的努力並無白費；教授科學科與其他課題具備同等信心。從第8及第12項的平均值可見，學員的科學知識貧乏，亦是修讀單元前對科學教學信心不足的主要原因。不過，當學員進行教學實習過後，對科目知識的憂慮則稍減。此外，他們持有較正面的信念，認為學生的學業成就有賴教師本身的教學薰陶；在教學實習後，學員亦能協助其學生體驗困難。

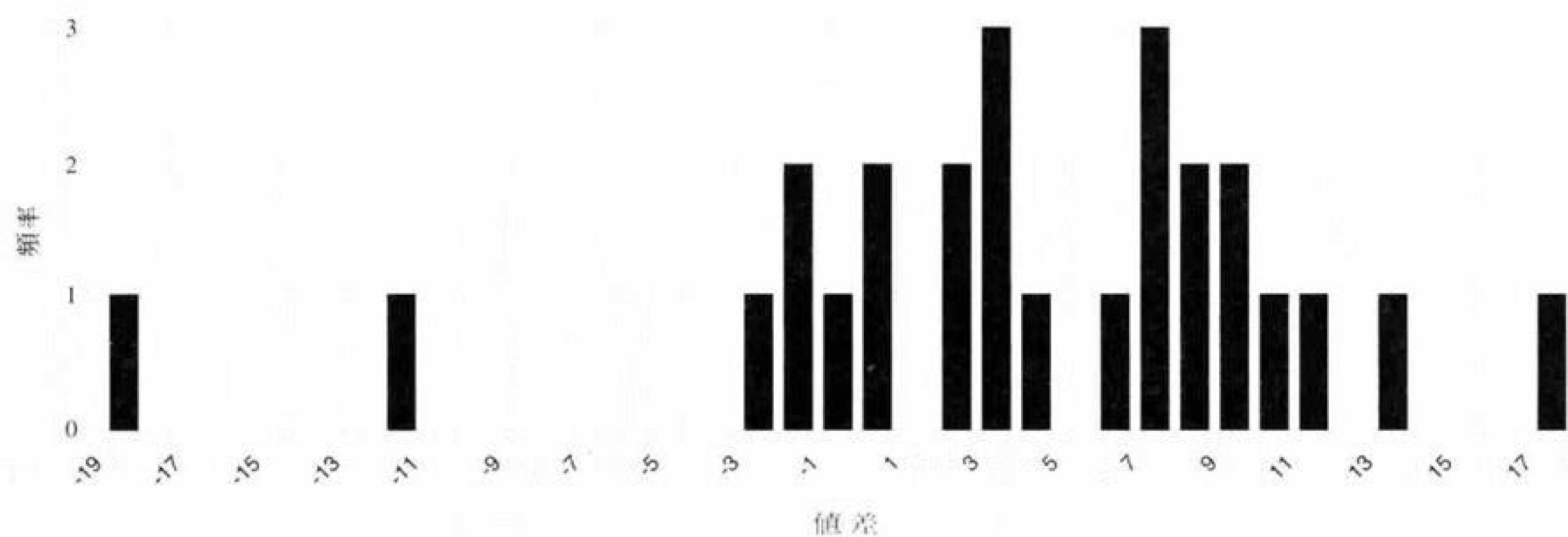
表三　STEB 量表顯示學員修讀單元前及教學實習後的顯著差異

STEB 選項	修讀單元前的平均值 (N=39)	標準差	教學實習後的平均值 (N=20)	標準差	F 值
3. 雖然我很努力，我的科學教學總比不上其他學科的教學。 #	2.65	0.69	3.50	0.81	4.67***
5. 我已懂得教授(科學概念)的有效教學步驟。	2.85	0.16	3.31	0.68	2.48*
8. 普遍而言，我不會有效地進行科學教學。 #	3.12	0.82	3.77	0.65	5.30***
12. 我對科學概念的認識足夠令我有效地教授科學。 #	2.50	0.81	3.00	0.80	2.31*
14. 教師應就學生的成績負責。	3.35	0.75	3.65	0.80	2.54*
21. 如果可以選擇的話，我不會讓校長評價我的科學教學表現。 #	2.84	1.07	3.36	0.91	2.59*
22. 當學生未能明瞭某科學概念時，我通常都不能想出幫助學生的有效辦法。 #	3.04	0.98	3.48	0.77	2.29*
24. 我不知道怎樣能提起學生對科學學習的興趣。 #	3.00	0.82	3.64	0.70	2.87***

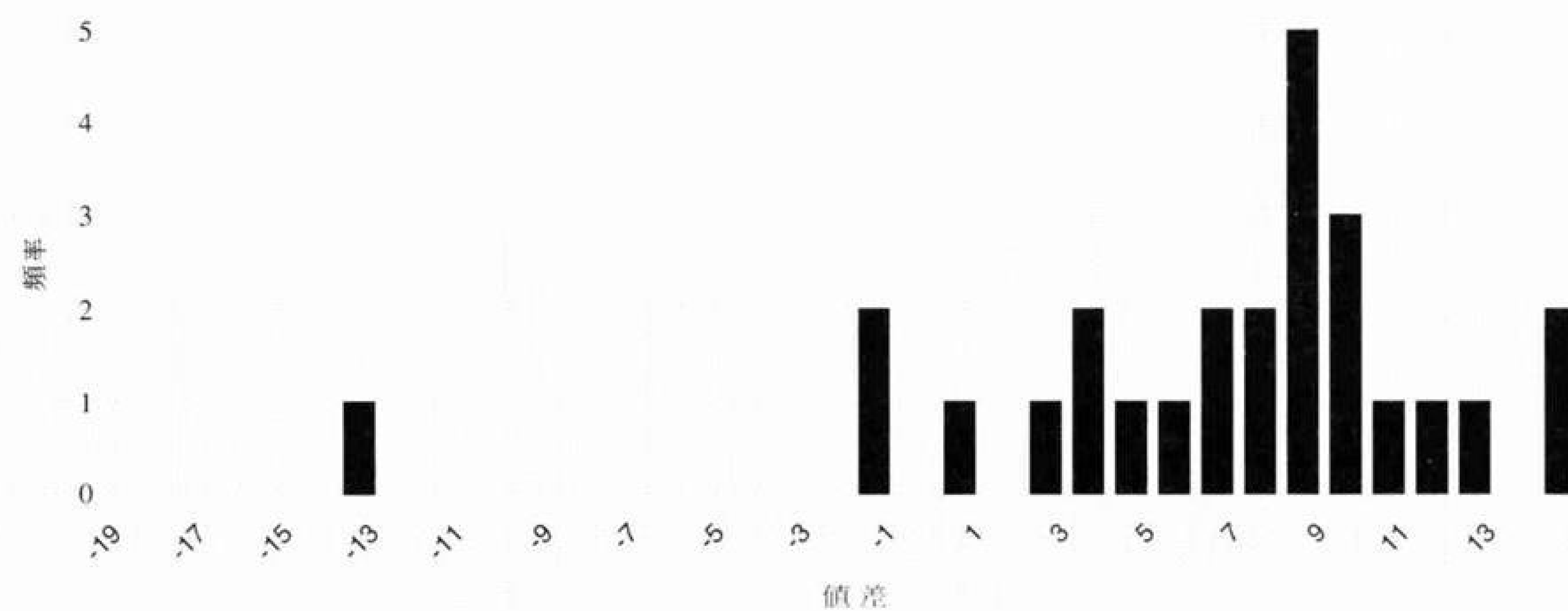
* $p<0.05$　　** $p<0.01$　　*** $p<0.005$

#本研究曾改動本來用字較負面的問題，以配合平均值愈高、科學教學效能理念愈高的問卷設計。

比較學員修讀單元前及進行教學實習後的個人科學教學效能理念值（圖一），可見個別學員的教學效能理念值由上升 17 分至下降 19 分不等。學員在科學教學成果預期值的表現，則由上升 14 分至下降 14 分不等（圖二）。個人科學教學效能理念值的相差幅度，較科學教學成果預期值的相差幅度高 4 分（比較圖一及圖二）。雖然整體學員的信心有所提升，但其中兩位學員在個人科學教學效能理念卻有負面的轉變，其中一人於科學教學成果預期的表現亦同樣下降。由於問卷以不記名形式進行，筆者未能識別哪位學員有此負面轉變。學員有此負面轉變，可能是由於他們在教學實習期間教授科學科時，遇到很大的困難。整體來說，學員在教授科學科方面，都更添信心，而信心提升的幅度，則視乎個別情況而定，包括學員對課程研究單元的學習領悟，以及其教學實習的體驗。



圖一 教學實習前後之個人科學教學效能理念値差



圖二 教學實習前後之科學教學成果預期値差

總結及啓示

本研究結果顯示，學員對教授科學科的信心有所提升。爲解釋此現象，學員和新任教師在教師教育過程中，都被視爲學習者。教師發展則解釋爲一種社會文化活動，用以透視筆者的介入如何促進科學教學信心的提升，以及了解爲何個別學員的理念轉變並不明顯。

學員及新任教師或被視爲融入新的科學教學文化的個體。作爲社會文化活動，教師發展是按情況及背景而設的活動，並受文化背景定形，當中包括受教師教育機構、課室及學校的規條所影響。另外，教師教育課程導師促進學員發展的行動，亦有特定目的，以協助學員融入以建構主義學習觀爲本的科學教學文化當中。首先，促進學員發展的活動是按情況，且具特定目的而設。教師教育課程導師

則視爲在有關過程中利用調適行爲及工具的人。在是次研究中，教師教育課程導師的目的，是協助學員根據建構主義學習觀來教授科學。調適行爲包括在課程研究單元中採用的教與學活動。

從社會文化學習觀來看，教師發展被視爲融入文化的活動。教師教育機構的文化背景或導師的信念，構成了教師教育課程導師的目的或取向。因此，支援教師發展的活動都融入某一文化背景，並以建構主義學習觀來評定科學教學。教師教育課程的學員受著其他文化或背景影響，例如其他教師的教育經驗、其他教師教育課程導師教授科學教學單元的方法等。這或會對個別學員教授科學科的信心轉變構成一定的影響。

在解釋教師發展爲一項社會文化活動時，研究者與學員間的交流，在教學實習及初任教師的階段，都非常重要。這些交流過程直接影響了個人的思想，並融合到新的科學教學文化當中。課程研究單元的反思及分享，或有助學員改變對科學教與學的概念。學員與校內教師及學生的交流，亦會影響其信心及教學方法。在教學實習期間所帶來的影響，則視乎學員本身在中學及教師教育課程間的教育經驗而定。

教師教育課程導師可嘗試思考是次研究所帶來的啓示。教師教育課程的內容及教學單元，應以來自相類學院文化的教學方向或策略，從而影響學員的教學。協助學員教學，則視爲把學員融入新教學文化的過程。導師亦應多顧及學員過往的學習經驗，設計足夠的學習經驗，以配合學員的需要，並注意到學員如何詮釋學習經驗。

註釋

1. 香港小學的科學課題列入常識科以內，而社會科學及健康教育亦同屬該科的學習範疇。因此，未必所有學員在教學實習期間都有機會教授科學課題。

參考文獻

1. Abd-El-Khalick, F. and BouJaoude, S. (1997). An exploratory study of the knowledge base for science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(7), 673-699.
2. Bandura,A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
3. Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7, 531-536.
4. Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press (a Bradford book).
5. De Latt, J. and Watters, J.J. (1995). Science teaching self-efficacy in a primary school: A case study. *Research in Science Education*, 25(4), 453-464.
6. Feiman-Nemser, S. (1989). Describing Teacher Education: A Framework and Illustrative findings from a longitudinal Study of six students. *Elementary School Journal*, 89(3), 365-378.
7. Gibson, S. and Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
8. Ginns, I.S., Tulip, D.F., Watters, J.J. and Lucas, K.B. (1995). Changes in preservice elementary teachers'

sense of efficacy in teaching science. *School Science and Mathematics*, 95(8), 394-400.

9. Gunstone, R.F. and Northfield, J. (1992). *Conceptual change in teacher education: The centrality of metacognition.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, USA.
10. Hoban, G. (1997). Learning about learning in the context of a science methods course. In Loughran, J. and Russell, T., *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education.* London: Falmer Press.
11. Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
12. Loughran, J. (1997). Teaching about teaching: Principles and practice. In Loughran, and Russell, T., *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education.* London: Falmer Press.
13. Mahlios, M. and Maxson, M. (1995). Capturing preservice teachers' beliefs about schooling, life and childhood. *Journal of teacher education*, 46(3), 192-199.
14. McDevett, T. M, Heikkinen, H.W., Alcorn, J.K., Ambrosio, A.L. and Gardner, A.L. (1993). Evaluation of the preparation of teachers in science and mathematics: Assessment of preservice teachers' attitudes and beliefs. *Science Education*, 77, 593-610.
15. Meyer-Smith, J. and Mitchell, I.J. (1997). Teaching about constructivism: Using approaches informed by constructivism. In Richardson, V. (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings.* London: The Falmer Press.
16. Munby, H. and Russell, T. (1997). Epistemology and context in research on learning to teach science. In Tobin, K. and Fraser, B. (Eds.), *International Handbook of Science Education*, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Publisher.
17. Ramey-Gassert, L. and Schroyer, M.G. (1992). Enhancing science teaching self-efficacy in preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 4, 26-34.
18. Ramey-Gassert, L., Shroyer, M.G. and Staver, J.R. (1996). A qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers. *Science Education*, 80(3), 283-315.
19. Riggs, I.M. and Enochs, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
20. Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach IS the message. In Loughran, J. and Russell, T. *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education.* London: Falmer Press.
21. Schamann, L. and Orth Hampton, C.M. (1995). Cooperative learning and preservice elementary teacher science self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 6, 125-133.
22. Stofflet, R.T. and Stoddart, T. (1994). The ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 31-51.
23. Tobin, K. (1992). *Conceptual change, teacher education and curricular reform.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, USA.
24. Westerback, M.E. and Long, M.J. (1990). Science knowledge and the reduction of anxiety about teaching earth science in exemplary teachers as measured by the science teaching state-trait anxiety inventory. *School Science and Mathematics*, 90, 361-374.
25. 蘇詠梅、鄭美紅、曾昭亮（1998）。<教師在任教小學常識科中與科學有關課題時所遇到的困難>，《基礎教育學報》，第七卷，第一、二期。

哲理式領悟與中學數學教師教育

香港浸會大學 鄧國俊

摘要

在香港，數學一直被視爲學校裡一個非常重要的科目。其之所以受到各方面重視，可以說是主要受兩種思潮所影響，其一是大部份人，包括老師、家長及學生都認爲數學科是可以幫助邏輯思維的訓練和理性思考的發展，其二是學生的數學科成績及表現，對學生將來升學及求職都起著關鍵性的影響。本文將指出這兩種觀念亦令香港的數學教育落入工具理性的思維，實非幸事。本文作者嘗試從人文主義角度向一群中學教師闡釋數學教育的重要性，並採用了奇雅宏·伊勤（Egan, 1988a, 1988b, 1990, 1992, 1997）的精密細緻的分析架構，說明學養心智（Educated Mind）的培養，並分析五種不同類別的領悟（Understanding）。

根據伊勤的架構，數學是發展哲理式領悟（Philosophic Understanding）不可或缺的工具。本文首先簡略介紹這個架構及其中五種不同層面的領悟：肉身層面（Somatic）、神話層面（Mythic）、浪漫層面（Romantic）、哲理層面（Philosophic）和吊詭層面（Ironic）。其次，本文會闡釋作者所理解的哲理式領悟與數學教育的關係。最後，本文會以一個實際教學設計爲例，探討如何在數學教師培訓課程中，將哲理式領悟及數學教育的關係，有趣及清晰地表達出來，從而將人本主義的數學教育觀介紹給參與培訓課程的教師。

關鍵字：哲理式領悟、中學數學教師教育

引言

香港的數學教育工作者、學校行政人員、教師、家長和學生都意識到數學科的重要性。但是，他們重視數學科背後的原因卻可能截然不同。一方面，許多數學教育工作者和教師指出，數學對學生邏輯和理性思維的訓練相當重要（Wong, Lam & Wong, 1998）；另一方面，家長和學生都清楚知道，如能在數學科考取好成績，對他們日後升學和就業，肯定甚爲有利。許多教師甚至認爲學生在公開考試取得優異成績，是教師教學效能的最佳指標（周偉文, 1996）。

驟眼看來，前一種的使命是神聖的，而後一種的目標則顯得世俗。所以，只要大力提倡前者，同時消除培養學生發展邏輯和理性思維的實踐障礙，問題就迎刃而解。但是本文作者正想指出所謂神聖使命的背後，其實也暗藏世俗的目標。這個神聖目標的主要問題在於：香港許多教師所抱持的理性和邏輯思考理論是狹隘和非肉身化的，因而引申出一種僵化、算計和非人性的思考方式。

作爲培訓數學教師的教育工作者，其中一個重要和有意義的工作是要鼓勵在職教師反思他們有關數學教學的理念（Ernest, 1989）。爲了做好這份重要的工作，大學的師資培訓導師，實應首先反思自己的數學教育理念，然後發展一套可用於設計和實施師資培訓活動的架構。舉個例子，在全面和深入地作了哲學分析和批判性的反思後，歐內斯特（Ernest, 1991）提倡一套對教育作爲階級再生產（reproduction）的反思觀點，這套觀點是建基於新馬克思主義的溫和決定論。對於數學教育，他作出了以下的建議：

"在再生產（或挑戰）社會層級方面，數學教育的形式扮演了重要的角色。但是，這只是眾多

因素的其中之一，其他的因素還包括數學的各種哲學觀以及有關學校數學知識的不同理論。因此教育的認識論和內容，在再生產或改變社會階級這一點上，是非常重要的"（Ernest, 1991, 258 頁）

本文作者雖然欣賞這種社會建構主義的數學教育觀背後的人文主義精神，但對其數學教育哲學理念則不太認同（Tang, 1999）。在培訓香港中學教師的過程中，本文作者亦採用了人文主義的數學教育觀來設計和實施教學的活動，但所採納的，是了奇雅宏・伊勤（Egan, 1988a, 1988b, 1990, 1992, 1997）的架構。該架構首先詳細探討如何培養學養心智（Educated Mind），並分析幾種不同層面的領悟模式。根據他的架構，數學是培養哲理式領悟不可或缺的工具。本文首先簡單介紹伊勤的架構，然後詳細說明作者如何將哲理式領悟這個艱深的理念向教師介紹。由於篇幅所限，此文會較詳細描述某些教學細節以及教與學的活動，至於實施方面的困難，則會從略。

五個層面的領悟

伊勤（Egan, 1988a, 1988b, 1990, 1992, 1997）的架構是非常新穎和有創意的，他細緻地探討應如何培養學養心智，並分析幾種不同層面的領悟模式。伊勤理念的核心是人類的領悟包括五個不同層面：肉身層面（Somatic）、神話層面（Mythic）、浪漫層面（Romantic）、哲理層面（Philosophic）和吊詭層面（Ironic）。這些層面的領悟方式都是源自影響我們如何感知世界的各種中介工具，例如是語言和文字。這些領悟方式隨著人類進化和文化發展而依次出現；最後各種的領悟大致上會結合在一起。因此，伊勤(Egan, 1997) 指出"教育可以理解爲個體隨著一定的發展次序，盡量發展各種不同層面的領悟的過程經歷"(第 4 頁）。因此，他對教育的看法是源自一種新的文化重演理論（Recapitulation Theory）。以下的大部份介紹主要引自伊勤 1997 年的著作《學養心智：認知工具如何塑造我們的領悟》(*The Educated Mind: How Cognition Tools Shape Our Understanding*)，霍華德・加德納（Howard Gardner）曾大力推薦此書，認爲是伊勤思想體系的入門讀物。

肉身層面的領悟

伊勤指出我們的身體是塑造心智領悟的最基本中介工具，所以他所提倡的可算是一種肉身化（Embodied）的哲學。肉身層面的領悟是指"人類因著本身所擁有的身體而對世界所持有的領悟方式"(第5頁）。從次序上來講，肉身式領悟在神話式、浪漫式、哲理式和吊詭式領悟之前，但它不會隨語言發展或其他幾種領悟的出現而有所褪減或被代替。相反，肉身層面的領悟伴隨我們的一生，並與其他層面的領悟一起發展。當然，肉身式領悟也可能因爲其他層面的領悟的出現而作出修訂。除了伊勤以外，其他學者也對這種肉身化的哲學提出支持。喬治・萊科夫和馬克・約翰遜（George Lakoff and Mark Johnson）1999 年的近著《肉身中的哲學：具肉身化心智與其對西方哲學的挑戰》(*Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*) 爲伊勤的理念提出了一定程度的支持。至於數學教育方面較具體的例子則有：喬治・萊科夫和拉斐爾・努涅斯（George Lakoff and Rafael Nu 鍗 z）在 2000 年出版的《數學的源頭：具肉身化心智如何引致數學的出現》(*Where Mathematics Came From: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*) 以及基恩・德爾文（Keith Delvin）於 1997 年所寫的《再見笛卡兒：邏輯的終結與新心智宇宙觀的追尋》(*Goodbye Descartes: the End of Logic and the Search for a New Cosmology of the Mind*)。這兩本書都是提倡數學哲學肉身化的重要著作。

神話層面的領悟

相傳為荷馬（Homer）所著的兩首古希臘史詩——伊利亞特（Iliad）和奧德賽（Odyssey）是展示神話式領悟特徵的最佳例子。神話式領悟的特徵之一是二元結構，例子有：男性／女性、文化／自然、理性／感性、自我／他人、人物／背景以及中國的陰／陽。神話式領悟的另一特徵是幻想。"世界不同地方的兒童幾乎都會對幻想故事中那些希奇古怪的事物而感到雀躍不已，例如是穿上衣服、會說話的兔子、小熊或其他動物"（44 頁）。其他的特徵還包括抽象思維、比喻、韻律、情節和映像。伊勤認為，這些特徵是口語發展的必然結果，這對於世界上不同地方、歷史上不同階段的口語社會，或者是世界各地兒童在學習運用語言的過程中，都是必然出現的結果。

浪漫層面的領悟

伊勤認為浪漫層面的領悟是由讀寫能力發展（字母化文字）所建立的一種獨特的領悟方式。希羅多德（Herodotus）的《歷史》（*Histories*）是浪漫式領悟的一個早期和相當清晰的體現。這部著作寫於公元前600年，這時文字書寫開始融入古希臘的社會生活當中。"《歷史》這部著作就像古代的健力士紀錄大全，當中充滿了歌頌勇敢和高尚品德的故事，關於域外和奇特見聞的描述，令人讚嘆的成就，以及對碩大無朋、奇形怪狀的建築物所發出的讚美句語。如果沒有文字書寫的話，這個層面的領悟便不容易展示出來"（83 頁）。浪漫層面的領悟不單見於古希臘所出現的這種新文體，也在某程度上出現在人們撰寫和閱讀這些文字時，或聆聽別人作演講和表演時所作出的思考。舉個例子，荷馬的歷史描述主要是忠於詩歌原則，而非忠實地敘述實際所發生的事。但希羅多德則提出一種新穎的論述。它在"詩人所渴求的情感回應，以及對現實世界理性的描述二者之間作出妥協……希羅多德的理性探索將文學或神話的元素和科學的元素融合在一起；這種探索雖屬後口語階段，但仍在前科學或前哲理階段"（95 頁）。以下是浪漫式領悟的某些特徵：1. 現實中的極限、極致的經驗、生活中的背景；2.在現實當中作出超越；3. 人性化的知識；4. 浪漫形式的理性。總括而言，浪漫層面的領悟的主要特徵是神話和理性的結合。

哲理層面的領悟

哲理層面的領悟要求的不單是一套精密的語言和文字，還需要通過某種特定的溝通，這種溝通需要特定的社群和制度來加以支持和鞏固。這種領悟的主要特徵是有系統的理論思維和堅持對真理作出尋求和論述。所以稱作哲理層面的領悟，主要是由於這是柏拉圖（Plato）和亞里士多德（Aristotle）的心血結晶，兩位哲人於這份文化遺產中具有不可估量的學術權威"（105 頁）。柏拉圖和亞里士多德所推動的哲理式領悟有兩個大方向，其一是其深刻而系統化的思考發展，其二是其對現實真理探求時，方法論的唯一性和權威性。以下是哲理式領悟的某些特徵：1. 對普遍性的渴求；2. 從超然物外的遊玩者轉變為投入社會的參與者；3. 對確定性的追求；4. 理論藍圖和反常異例；以及5. 理論的適應性。

讓我們再一次利用歷史論述來作例子。與希羅多德的“浪漫” 歷史不同，修昔底德（Thucydides）有關伯羅奔尼撒（Peloponnesian）這場雅典（Athens）和斯巴達（Sparta）之戰的敘述，除了著重在記錄細節以外，亦企圖於當中建立普遍真理。

“修昔底德的目的並不是單單爲了記錄一些我們應該記著的偉大和神奇的事蹟，儘管其有別於荷馬的記錄形式，確能阻止伯羅奔尼撒之戰如同特洛伊之戰般，隨著荷馬的詩歌而‘沉沒於神話之中’，或者像希羅多德記錄中的波斯戰爭，變成一種浪漫、取悅觀眾的娛樂。這兩位歷史學家都未能意識到歷史的真正目標，那就是確立真理，這不只是指某一場戰爭，而是普遍意義上的戰爭。修昔底德似乎把戰爭看成是某種疾病形式，並嘗試了解戰爭是怎樣在人類之間爆發，其取向有如希波克拉底學派（Hippocratic）有關疾病癥狀的研究及其爆發歷程的探索。 …… 正如希波克拉底學派的醫學研究者一樣，修昔底德顯然有著某種處於萌芽階段的科學野心，那就是要探求主導俗世事態發展的“普遍定律””（109頁）。

在西方的理性後設 述當中，柏拉圖和亞里士多德所倡導的這種領悟形式，是文化發展的進步歷程中的必經階段。但是伊勤指出，哲理層面的領悟只是語言和文字得到充份發展後的其中一種可能出現的形式，不是唯一和必然的發展及進步形式。

“這種思維在希臘所佔有的主導地位，遠非其他古文化可比。換言之，這個發展方向並非‘自然地’一定會出現。這種發展的背後原因是由於古希臘社會的獨特性，以及一群非常有智慧的哲人，他們非常果斷進取而成就了大事業。這批哲人憑著其獨有的想像力，從這個方向發展出新的心智工具去領悟事物，同時，他們更孜孜不倦地盡力完善這些工具，以及努力不懈地了解世界”（105頁）。

根據伊勤，畢達哥拉斯學派、希波克拉底學派和柏拉圖學派都是這類學術社群的最佳例子。

吊詭層面的領悟

“所有概括性推論都是錯誤的”、“真正的教師會避免他的學生受他自己的影響”。這兩句是吊詭的上佳例子。

“吊詭並非用來故意掩飾那些明白說出來會更清楚的事物……吊詭可以引發我們去討論那些哲理式領悟中，概括性理論藍圖不能有效處理的問題……吊詭令我們逐步去反思語言和自覺，以及在現代主義和後現代主義中反思時所引發的那些千奇百怪的後果。吊詭也是蘇格拉底的強項，斯拉西馬徹（Thrasymachus）就曾經對蘇格拉底經常喜歡使用吊詭而感到懊惱（Republic, I. 336）”（137-8頁）。

由於20世紀許多西方的知識份子均意識到我們的語言並不足以掌握全部現實和真理，因此吊詭式領悟在當今有舉足輕重的地位。但吊詭式領悟所包含對世間事物內部的不確定性的認識和接納則非始自今天。

“吊詭是西方學術傳統一個經常出現的主題，赫拉克利特（Heraclitus）聲稱：“宇宙充其量只是一堆凌亂散佈的垃圾”（Diels, 殘卷 124）。這可以說是這個傳統的開端。用弗拉斯托斯（Vlastos）的話，吊詭可以理解爲‘蘇格拉底對知識可確定性的摒棄’來作概括（1991, 第4頁）”（138-9頁）。

撮要

伊勤的理論指出我們最初的領悟都屬於肉身層面。當我們從所成長的社會中習得和發展某些智性工具，其他層面的領悟也就隨之而來。掌握了口語這"工具"，我們就會發展出神話層面的領悟，以及對世界和各種經驗有新的觀點。浪漫層面的領悟是比較複雜的。浪漫層面的領悟，不單源於讀寫能力（字母化文字）這個"工具"的出現，也是由於古希臘一連串更進一步和相關的社會和文化發展。而哲理式領悟是由更廣泛的"工具"所塑造的。所需要的包括複雜的語言和文字，以及某種支援和鞏固這種領悟的社群和溝通方式。最後，自覺地反思自己所使用的語言與吊詭式領悟是息息相關的。

這些不同種類的領悟之間並不容易清晰定義，也不能夠互相割裂。這些領悟所代表的並非是我們腦海中一些互不重疊的特徵。它們是不同的思考角度，而非不同的思考方式，通過這些角度，我們會專注和突顯世界和經驗中的某些特徵。再者，每種領悟並不會隨著另一種領悟的出現而逐漸消失或被取代，每種領悟都會在很大程度上與其後出現的領悟融合在一起。

深入剖釋哲理式領悟

爲了鼓勵修讀在職培訓課程的現職教師反思他們自己有關數學教學的信念，本文作者自去年開始採納伊勤關於學養心智發展及培養的理論，並參考他對課程規劃和教學設計的意見。這些設計的主題是要介紹哲理式領悟的發展以及探討其啓示。在介紹過伊勤關於學養心智的發展和五個層面的領悟以後，本文作者與參與培訓的教師詳細探討哲理層面的領悟。此項探討可分爲兩部份。首先，作者和教師考察了從古希臘直到現代歐洲的"系統化理論思考"和"尋找真理"這些信念的發展。其次，我們又分析了伴隨哲理式領悟而出現的問題和所存在的缺失。在探討過這些課題之後，這些受訓教師便集中檢視理性理論和邏輯思維的源頭和問題所在，從人文主義角度來看，這些非肉身化的理論和邏輯思維是狹隘的，也是僵硬、算計和非人性的。因此，可以說伊勤的架構所提出的是有關數學教與學的另類觀點，這個觀點符合人文主義，也與學術原則吻合。

古希臘的理論思考

伊勤認爲，在過去的三十年間，許多學者指出公元前六世紀至五世紀文化發展的飛躍可以稱爲"希臘的奇蹟"。這是相當有說服力的，因這期間孕育了民主、邏輯、哲學、戲劇、內省等等。這些似乎都是突而其來的，但很大程度上可以從讀寫能力（字母化文字）的發展和散播來解釋。伊勤（Egan, 1997）描述了布魯諾・斯內爾（Bruno Snell）的研究，探討了希臘語言中所發展出來的基本工具。

"斯內爾認爲令科學思維這麼早就能夠出現的一個重要工具是希臘文中定冠詞的發展。在過去只用口語的時候，人們只會說一頭好的山羊（a good goat）、一條好的繩索（a good rope）、一個好的缽子（a good bowl）。文字把聲音化成可見的符號，這些符號是可以操控、組合和觀察的，在過往只有聽和講的世界中，要這樣做並不是那麼容易的。例如，人們可以把定冠詞加在形容詞前面，成爲一個新的抽象名詞 — 'the good'（'好'的性質）。這樣人們就可能會問山羊、繩索和缽子之間在好的方面有什麼共通之處？'好'的本質是什麼？正如斯內爾指出'冠詞令事物的意義得以

擴大，是赫拉克利特能將事物抽象化的前提之一’（229 頁）。這些語言發展有助形成我們今日稱之爲哲學問題的東西”（106 頁）。

誠然，希臘人並沒有發明醫學，也沒有發明幾何學，但是“據我們所知，他們最早自覺地分析這些學科的重要性、方法和基礎，他們最早明確地提出這些高一個層次的問題”（Egan, 1997, 110 頁引自 Lloyd, 1990）。他們利用文字發展的長處去作抽象、非情境化的思考。

如前所述，要作哲理層次的領悟，不單需要一套精密的語言和文字，還有一種獨特的溝通方式。而這種溝通方式又需要某種特定的社群和制度去作支持和延續。根據伊勤所言，畢達哥拉斯學派、希波克拉底學派和柏拉圖學派都是這類學術社群的例子。這種新發展的另一項特徵是鼓勵了一種抽離的分析角度。採用哲學方法的社群鼓勵其成員“去思考事物的真實情況，而不是分析事物對他們的影響”（110 頁）。

有關的教與學活動的設計，主要的特點是利用了師生故事講述和課堂討論。在教學的過程中，我們發現卡爾・薩根（Carl Sagan）所編撰的全套電視紀錄片系列“宇宙”（1999 年珍藏版數碼視像光碟）是非常好的教學輔助工具，一方面這套紀錄片的聲像俱佳，而另一方面薩根講故事的技巧也非常高明（Egan, 1997, 258 頁）。例如，本文作者利用這套紀錄片來向教師介紹第一位奧尼亞學派(Ionian)的科學家泰勒斯（Thales of Miletus），講述他嘗試在不訴諸神祇的情況下去了解世界的事物。另外，這套影片也生動清楚地介紹埃拉托塞尼在公元前 200 年如何量度地球的直徑。

歐洲現代的理論思考

前面提過，哲理層面的領悟是柏拉圖和亞理士多德的心血結晶，這是兩位哲人留給世界的文化遺產。在 12 和 13 世紀歐洲文藝復興的時候，古希臘的書籍變得非常普及，所以柏拉圖和亞里士多德的影響又變得重要起來。這些書籍也引發了各式各樣智性的發展，

“引致啓蒙運動的出現，也促進了 1662 年 7 月 15 日我們稱爲“現代世界”的誕生。當天倫敦皇家學會（Royal Society of London）成立，而 1662 年標誌著歐洲文化過渡到一個以科學作爲主要標誌的文明”（Egan, 1997, 105 頁）。

哲理層次領悟的成熟和進一步發展在 17 至 19 世紀歐洲最爲顯著。這個發展最早和最著名的代表人物爲笛卡兒（Rene Descartes, 1596-1650）和培根（Francis Bacon, 1561-1626）。印刷技術的持續進步也加快了笛卡兒和培根理論的發展。

雖然柏拉圖和亞里士多德留給現代歐洲的思考遺產，導致了一種真正的經驗科學哲學的出現，但是在人文學科以至日常事物的反思中，我們也能清楚看到人們通過同樣嚴謹的理論去追尋真理。

“在 18 世紀的時候，愈來愈多人希望像科學家那樣嚴謹、準確和充滿權威地去討論各種課題，包括文學、藝術、經濟、歷史和政治。在 18 世紀後期和 19 世紀初期，我們在不少重要的理論和哲學探討文章中都能看到像修昔底德（Thucydides）那論述形式，這些論述的寫作風格不再局限於咖啡店中的閒聊，而是面向一個虛擬但永恆的聽眾對象（Egan, 1997, 113 頁）。

對於啓蒙運動的真真正正的哲理探究者來說，所有一般性的問題都有一個正確的答案。這些答案理論上是可以發現和可以知道的。而每一個答案都可以與其他答案和諧共存，從而形成一個單一、正確以及和諧的宇宙觀。

在向學生闡釋啓蒙運動時那些純粹的哲理探究者的核心理念時，本文作者再一次使用了說故事的方式和“宇宙”這套電視紀錄片系列。紀錄片中有一集提及德國天文學家凱普勒（Kepler）的成長

經歷、終極關懷及成就。凱普勒在1618年提出了行星運動的第三定律。另外爲了提高香港教師的興趣，令這些西方的 述更切合他們，因此加入了有關利瑪竇（Matteo Ricci）的事蹟。因爲利瑪竇於1582年抵達澳門，並將《乾坤體義》、《測景法義》、《幾何原本》和《歐幾里德幾何》翻譯成中文。

哲理式領悟所存在的問題

伊勤認爲，柏拉圖和亞里士多德的哲學想法也有其問題和不足之處。首先，他們二人皆認爲人文學科與藝術只能提供模糊的知識，同時更會把心神浪費於那些以新的算計模式不能理解的無聊事物上。在他們眼中，比喻、直覺、映像和猜想都比不上計算和精密觀察。另外，嚴謹正規的探察就是要摒除事物的"詩意"成份。

"柏拉圖和亞里士多德的哲學體系向其他形式的思考方法 — 包括人文學科、口語文化和其他思想家之間普遍採用的方法 — 進行挑戰。他們將它們貶爲神話式的思考，並在爭論中佔了上風，同時亦帶出一種新的信念，這個信念認爲'可觀察的世界隱藏著一個理性和清晰的法則，而這過去以至今天仍然是科學思想的根本'（Guthrie, 1962, 29頁）。是次勝利辨識出和確立了發現世間萬物秩序的方法，以及將這法則表達出來的語言"（111頁）。

雖然在西方的理性後設敘述當中，柏拉圖和亞里士多德所倡導的這種領悟形式，是文化發展的進步歷程中的必經階段在西方理性的後設論述中。但是，正如伊勤強調的，好像其他每種領悟方式一樣，哲理層面的領悟也是有其局限的。

哲理式領悟最大的缺失是它強調狹隘和非肉身化的理性思考，這種理性思考與認知緊扣在一起，但卻忽略了情意方面的思考。它鼓吹認知和情意割裂，心智和身體分開，而理性思考只與前者而非後兩者有聯繫。他們認爲想像力在認知之中並不能起著什麼作用，情感亦只會對認知造成混亂。伊勤則認爲這種理性是僵硬、算計、非人性和無生氣的一種思想形式，不能容納神話、浪漫和肉身式領悟。這種領悟形式的缺失是它遺棄和遏制了神話、浪漫和肉身各層面的領悟（135-6頁）。

換言之，伊勤認爲每一種在之前出現的領悟層次都不應該被看爲會帶來混亂。相反，這種領悟會與下一個層次的領悟融合在一起，並成爲後者的基礎。卡爾・薩根的浪漫取向的迷人之處和有效之處，正在於它能帶領觀眾去感受人類對哲理式領悟的熱切追尋時所經歷的興奮和喜悅。而這也就是伊勤的理念的最佳證明。

總結

香港的數學教育的其中一個神聖使命是要發展學童的邏輯和理性思考。本文作者指出如果數學教師未有全面地檢視這個目標，這些教師有關理性和邏輯思考的理論將會變得狹隘和空泛，而他們的思考形式也只會變得冷漠、僵化、算計及非人性化，他們對數學教學的信念也很容易流於工具理性，同時亦變成了只會關注考試成績和升學就業的教書匠。

爲了鼓勵一群正接受在職培訓的現職教師反思他們的信念，作者向他們推介了人文主義的數學教育觀。根據伊勤的架構，數學是一種發展哲理式領悟不可或缺的工具。這個架構非常合適和有用。首先，這個架構與新近發展的肉身化數學哲學非常吻合。第二，架構清楚地對課程設計和教學策略提供了啓示（Egan, 1988a; 1988b; 1990; 1992;1997）。第三，這個架構讓教師能在聽故事的過程中全面投入。第四，有些中國故事也可以加以利用，而大部分的教師都覺得這些故事十分有趣。簡而言之，伊

勤的架構對數學師資培訓導師設計教與學的活動是相當有用的。這個架構所以有用，並不只是因爲教師能從中學習課程設計和教學策略。更重要的是，架構能幫助教師反思他們對數學教育的信念。數學的教與學不應是殘酷競爭、互相撕殺、掙扎求存這故事中的其中一個片段，它應該是人類從無知黑暗中掙扎、破蛹而出、得到釋放這故事的一個章節，又或者是人類爲受貧苦和欺壓所困的人群挺身而出、表彰正義、掃除不公這故事的一個篇章。

參考文獻

1. 周偉文 (1996)。<教師爲甚麼不需要數學課程改革?>，《數學教育》，第三期。(http://www.fed.cuhk.edu.hk/~fllee/mathfor/edumath/9612/05chowwm.html)
2. Delvin, K. (1997). *Goodbye* Descartes*: The End of Logic and the Search for a New Cosmology of the Mind.* New York: John Wiley & Sons, Inc.
3. Egan, K. (1988a). Primary *Understanding: Education in Early Childhood.* New York and London: Routledge.
4. Egan, K. (1988b). Teaching *as Story Telling : An Alternative Approach to Teaching and the Curriculum.* London: Routedge.
5. Egan, K. (1990). *Romantic Understanding: The Development of Rationality and Imagination, Ages 8-15.* New York and London: Routledge.
6. Egan, K. (1992). *Imagination in Teaching and Learning: The Middle School Years.* Chicago: The University of Chicago Press.
7. Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding.* Chicago: The University of Chicago Press.
8. Ernest, P. (1989). ' The Impact of Beliefs on the Teaching of Mathematics' ,in Ernest, P. (Ed.). *Mathematics Teaching: The State of the Art.* New York: Falmer Press, pp.249-254.
9. Ernest, P. (1991). *The Philosophy of Mathematics Education.* London: The Falmer Press.
10. Lakoff, G. and Johnson, M. (2000). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Though.* New York: Basic Books.
11. Lakoff, G. and Nuñer , R. (2000). *Where Mathematics Come From: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being.* New York: Basic Books.
12. Sagan, C. (1980). *Cosmos.* London: MacDonald & Co (Publishers) Ltd.
13. Tang, K.C. (1999). *Stability and Change in School Mathematics: A Socio-Cultural Case Study of Secondary Mathematics in Macau,* Unpublished Ph.D. Thesis, University of Hong Kong.
14. Wong, N.Y., Lam, C.C., & Wong, K.M. (1998). 'students and teachers' conception of mathematics learning: A Hong Kong study' . In H.S. Park, Y.H. Choe, H. Shin, & S.H. Kim (Eds.). *Proceedings of the ICMI-East Asia Regional Conference on Mathematical Education,* 2, 375-404.
15. Wong, N.Y., Siu, F.K. and Siu, M.K. (1993). hanging Times in Mathematics Education: The Need of a Scholar-Teacher' , in Lam, C.C., Wong, H.W. and Fung Y.W. (Eds.) *Proceedings of the International Symposium on Curriculum Changes for Chinese' Communities in Southeast Asia: Challenges of the 21st Century,* pp. 223-226.

Introducing Mainland Students into The Undergraduate Classrooms in Hong Kong: Implications for teacher development

Hong Kong Baptist University Carol Ming-hung Lam
香港浸會大學　林明紅

ABSTRACT

In responding to the promotion of university campuses as places for multicultural learning and exchange made in the Policy Address 1997, more non-local undergraduates have been introduced to the local universities in Hong Kong since 1998. In particular, the first group of 150 outstanding Mainland students were enrolled into the undergraduate programmes in the local universities in 1999 in the hope of encouraging more academic exchange and healthy competition between the Mainland students and their Hong Kong counterparts, and to enhance the Hong Kong students' understanding of the Mainland. The findings show that some academic exchanges and healthy competition were noted among members of the two groups but to a very limited extent in a superficial way especially in their classroom learning mainly due to the different language, classroom culture and academic gap brought in by the Mainland students. Through class observation, participant observation, and ethnographic interviews with 11 Mainland students and 15 of their Hong Kong counterparts at the Hong Kong Baptist University, this paper presents the three particular barriers found in the classroom setting from the students' perspective and how they affected both the students and their subject teachers, and more important, what they mean to future teacher training and development for teachers at different levels in the region.

Key word: Teacher quality , Higher education teaching, Teaching multicultural and multi-level classes, Teaching Mainland and Hong Kong students, Language, classroom culture and classroom management

Introduction

The context of the study can be traced back to the Policy Address 1997 in which the Chief Executive Officer of the Hong Kong Special Administrative Region first proposed that the local universities "should be places for cross cultural learning and exchange" (Tung, 1997, paragraph 95). In the Policy Address 1998, the proposal was further specified to recruit 150 outstanding Mainland students each year in the undergraduate program starting from 1999-2000 academic year in the hope that "the admission of non-local students facilitates the cross-fertilisation of skills and ideas, injects an element of healthy competition for local students and broadens our students' outlook on the Mainland and the region as a whole" (Tung, 1998, paragraph 103). A trial scheme was therefore initiated and the first cohort, 11 Mainland students originally admitted to Tsing Hua University in China were introduced to the undergraduate programs in the Hong Kong Baptist University in 1999. Though the Chinese students have a long history of studying abroad since the Tsing Dynasty, this was the very first time that the Mainland Chinese students crossed the border to undertake their undergraduate studies in the universities in Hong Kong in a larger scale. It became a new experience for the Mainland students, Hong Kong students and their teachers. And, this means certain adjustment for all three parties.

Method

Data of this study was mainly collected through class observation, participant observation, and ethnographic interviews with the 11 Mainland students and 15 of their Hong Kong counterparts at the Hong Kong Baptist University. An ethnographic approach was applied since the study attempts to penetrate issues arising from this particular learning milieu by obtaining the "thick descriptions" (Geertz, 1973) concerning the classroom behaviour, interactive communication, and contextual influences involved when the two groups were placed together in their everyday classroom. It emphasizes the examination of "social and cultural patterns and meaning in communities, institutions, and other social settings" (Schensul, Schensul & LeCompte, 1999:1, also see Hammersley & Atkinson, 1983; Agar, 1980). It is through this contextual study that we can understand how the students' thoughts of the combined self, other, and situation influenced their communicative behaviour.

Two rounds of class observation were conducted respectively before and after the Tsing Hua students joined their local counterparts. The first round was to see how the Tsing Hua students behaved and interacted among its own group, while the second how they may or may not interacted differently when having class with their local counterparts. In an attempt to find out more about the interaction between teachers and students, and in particular, the Tsing Hua students and their Baptist counterparts, classes selected to observe in this study were mostly tutorials which lasted 50 minutes per session with 15 to 20 students in each class. The group discussions and other task-oriented activities in the tutorials were found especially helpful to discover how the local students' reacted to their Tsing Hua counterparts' presence and, in particular, how they interacted and communicated with each other that reflected the academic exchange and competition among them. Participant observation, one of the key characteristics of an ethnographic study (Stewart, 1998), was also employed in the present study. A total of 18 hours' of participant observation was carried out in some social gatherings during various festivals or occasions. Unlike the classroom observation, the researcher was an entire insider in those contexts, trying to watch the informants in natural settings from an outsider's perspective.

Ethnographic interview, "a particular kind of speech event" (Spradley, 1979:55) was respectively conducted among the Tsing Hua informants and their local counterparts after the class observation. 'Grand-tour' questions (ibid.) were used to start the informants looking back, reckoning and describing their being together. Information on two areas was especially gathered in depth. They are respectively the Tsing Hua informants' cultural and academic interaction with the local students and their cultural and learning adjustment at the University. During the interview, rather than drawing the informants to find out what are set on the interview question list, the researcher aims to be led by the informants to seek much more than what is set in his/her agenda in order to reveal the real picture of the ways the informants interpret and understand the world. "Instead of collecting 'data' about people, the ethnographer seeks to learn from people…" (ibid.: 4). To seek clarification and in-depth information, a series of follow-up 'friendly conversations' which often provided information to answer the questions from the previous formal interviews were made with individual members of both groups. At times they became the best tool to reveal the informants' "undecided, ambiguous, and contradictory feelings" about what they have said before and what they have not mentioned previously (Cook & Crang, 1995:46).

Findings

Reaction to the different learning condition

With the joining of the Tsing Hua students on campus, some changes were observed in the classroom though the course curriculum, classroom settings, and teachers remained unchanged. As suggested by the local informants, the added learning elements embraced the Tsing Hua students' modeling, the competition caused by their bright academic results, some teachers' shift of attention and other students' reaction to this new condition. Apparently, all the Baptist informants reacted favourably to the presence of their Tsing Hua counterparts. Like Lily (HK), a large majority found that "very obviously, their academic results are much better than ours. But, you can't say that you will not welcome them just because they are academically brilliant" (H3/30). Instead, some of them regarded them as a role model or a new target to reach. Having said that most of the Baptist informants welcomed the joining of the Tsing Hua students, the presence of their Tsing Hua counterparts did generate some pressure and difficulties in certain classroom learning due to the different spoken language they used, the more aggressive culture of learning they contained, and the academic gap between students of the two groups, which accounted for the three primary situational influences discovered. In some specific contexts, these not only put some of the local counterparts in puzzle, but also some of their subject teachers at times.

Language and classroom communication

Language, the essential barrier to start the intercultural communication and build a relationship among most overseas students studying in a foreign country (Chen, 1998; Feng, 1991; Klineberg and Hull IV, 1979; Sun and Chen, 1997), was not first seen as a problem since students of both groups used similar written Chinese. Quite often students of both parties were willing to adjust their language in order to communicate as can be noted by one of the Tsing Hua informants, Tang Ziyong (ML):

> No, no [language barrier]. … Actually, we used all three languages (Cantonese, Putonghua and English). In order to communicate, we tried every way to do so. …They (the local counterparts) knew a little bit [Putonghua]. At the beginning, they would follow us and spoke in Putonghua. But now, basically we follow them to speak in Cantonese. … Yeah, some of them used to speak in English with us when they met us. But now it's less often. (M7/20-24)

However, when using the language in a more complex discourse like academic discussion in class, language became a real issue for students of both groups. For the Baptist informants, the difficulty mainly lay in the spontaneous use of Putonghua in class communication between the Tsing Hua informants and their subject teachers originally from Mainland, while the Tsing Hua informants found the use of code switching and code-mixing by their Baptist counterparts equally confusing.

First of all, some Tsing Hua informants shifted to Putonghua when it came to the time for opinion sharing or questioning in class, and this often put their Baptist counterparts into darkness. As Amy (HK) said,

> … Say after some of our classmates have finished their presentations, Zi Yang (ML) would voice his opinions…feeling. …But, we couldn't understand what he said. He spoke Putonghua very fast. So, after he

> finished, we would not give any responses to his views. (H1/48-54)

The language use appeared more problematic in certain faculties in which more teachers originally came from Mainland and spoke Putonghua. In some cases, Putonghua became a central medium between the teacher and some of the Tsing Hua informants during the question and answer section. Disclosing what happened in one of her classes taught by a Putonghua-speaking teacher, a Baptist informant, Amanda (HK) frankly stated:

> Because they (her Tsing Hua counterparts) could argue over one question for a long time, unlike we who stopped after we understood the answer. They kept asking and asking, going back and forth with the teacher. ... The problem is that they turned to Putonghua after a few Cantonese discourses, while we couldn't understand them at all. (H8/65-67)

Some local counterparts in the class made an effort to listen to these discussions and attempted to cut in to add their comments, but often in vain. As another Baptist informant in the same class, Henry (HK), elaborated,

> For me... since they didn't start with Putonghua at the very beginning, but Cantonese. Then when they found that they couldn't handle the terms or in-depth discussion in Cantonese, they started using their Putonghua. Actually, I would try to catch their argument and discussion when it was still in Cantonese. What I realized is that if someone in the class who's not Tsing Hua students can cut in and add his/her opinions, they wouldn't have continued with their Putonghua discussion since the one who joined in couldn't understand Putonghua. But, if there was no local student joining in, as we probably had absolutely no ideas about what they were talking about, they would develop and continue using Putonghua in the whole discussion. (H8/77)

Amanda (HK) continued to explain, "the teacher sometimes did repeat what the Tsing Hua students asked to us in Cantonese. But, since they gradually turned to Putonghua as they later got into the conversation, we still didn't understand them." (H8/85)

> Our 'Doctor' would tell us the outcome of their discussion. Yet, we missed the entire detail of what they have exchanged in the process. Maybe it's because of the time constraint, it's hard to translate their conversations sentence by sentence. (Henry (HK), H8/90)

This phenomenon became so obvious that it aroused the concern of the local students in the class. "Actually, I've talked to some of our classmates about this. I found it destructive to both the local students and the Tsing Hua students," Henry (HK) reckoned. (H8/95) The situation has gone so far that the teacher had to ask the Tsing Hua students to do what he/she did not usually ask either student to do.

> Yes, [the teacher] in fact asked them (the Tsing Hua students) not to come to class if they have understood what was taught in the class. But, since some of them are really hardworking, they would come to class even though they were told not to have to. Sometimes, I think that the 'Doctor' did try to take care of us first. He always asked whether anyone has any questions. Having waited for a long time, still nobody got any questions. So, the Tsing Hua students thought if you don't ask, I'll ask then. (Henry (HK), H8/97)

Noted in Observation 5 (1 December 1999), it was true that quite often the teacher actually first invited answers from the floor whenever he asked a question; yet, quite often he failed to get any responses. Thus, in

this case, either the Tsing Hua informants responded voluntarily or the teacher turned to them by calling their names. This was also quite commonly found with other Tsing Hua informants in some other classes. Though the word 'conflict' was not articulated in the entire interview, the heated divergence was definitely emerging as can be seen by the argument brought up among the local students, and the 'losing heart' attitude of some other local students in class.

Classroom cultures and social norms

Other than the foreseeable linguistic difference, what appeared more unexpected and therefore hard to handle for students of both groups and their teachers was the different cultural rules and social norms in the classroom that the two groups practiced. As newcomers in the local classroom, some Tsing Hua informants failed to do what the Romans do when they are in Rome. They were found to fall short of cultural sensitivity in their social interaction and communication especially in the classroom setting. A typical example of this can be noted when students were invited to raise their questions as stated in the above section or when they shared their thoughts in class. One common phenomenon was the Tsing Hua informants' lengthy querying and opinion sharing, which made them appear 'different' than their local counterparts. As Amy (HK) depicted how her Tsing Hua counterpart, Tang Ziyong (ML), a Tsing Hua counterpart, was like,

> ...[He] is pretty out-spoken, won't just sit there and listen. He has his own opinions, pretty bold. He won't be afraid that he's not in this class (but simply sit in). Once he has his own opinion, he will speak out, often giving long speech too. (H1/22)

Amy (HK) may sound a bit oversensitive to Tang's act if she did not go on to explain that the in-class opinion sharing was marked as part of their final assessment. And, Tang's enthusiasm has caused the class to 'compete' for the chance to speak (H1/114).

Such initiative to express and boldness to involve, as Tang's (ML), was found very common in class across most subjects as seen in the first round of class observation. For example, during the Mathematics lesson in Observation A (28 April 1999), students were asked to solve some Mathematics problems that the teacher set on the board. Very quickly two of the Tsing Hua students, Lin Feng (ML) and Liu Kun (ML) raised their hands and made their way to the board. After the teacher corrected one of those who finished first, some students on the floor started negotiating with the teacher right away, trying to see whether there were other alternatives to this solution. Before long, Gao Min (ML) went out to work on her correction by doing the way she found more appropriate. At the end, Liu Kun (ML) was negotiating and discussing a better solution to the Mathematics problem by working together with the teacher on the board, while Gao Min (ML) who has finished her solution later again explained and discussed her solution with the teacher on the board. What was uncommonly found in this scenario is that the Tsing Hua students challenged not only their peers for their work, but also their teacher's work and confronted each other with no hesitation, and they were very open to others' challenge and willing to be corrected. No wonder one of the Tsing Hua informants' teachers in Observation B (30 April, 1999) commented, "The problem with this group of students is how to stop them from speaking instead of arousing them to speak."

What triggered the analysis of this aspect is the fascinating association between what was observed above and what was told by Amy (HK) earlier in this section about her Tsing Hua counterparts. Since the

frequent sharing and candid challenge in class were considered perfectly 'normal' when the Tsing Hua informants had classes with their own group, they naturally did not see its peculiarity in the eyes of their local counterparts when having class together. Such unawareness of some Tsing Hua students of the different and subtle social rules was also further confirmed in findings in one of the class observation when the Tsing Hua informants had classes with their Hong Kong counterparts. What happened between Li Feng (ML) and his local group mates in Observation 1 (29 October 1999) can best illustrate this point. Being pretty dominant and forceful in a group discussion, Li Feng (ML) has largely annoyed some of his group members. Being a guest in another land, he obviously forgot to be more polite, reserved or less aggressive with the strangers. Finally, one local member resolved the conflicts destructively by turning the discussion into Cantonese and discussed with the local peers, which practically ended the Tsing Hua members' participation immediately.

Since the main venue that the Baptist informants and their Tsing Hua counterparts gathered was the classroom, the Tsing Hua informants' classroom behaviour becomes an important indicator to show the Baptist informants who they are, what they will and will not do. Both the enthusiasm about asking questions and sharing in class of some of the Tsing Hua informants reported respectively by Amy (HK) above, Amanda (HK) and Henry (HK) and observed elsewhere have impressed their Baptist counterparts on the one hand, yet distanced them on the other hand since they were found very "different" from the other local students.

Different academic levels and classroom collaborative work

Other than the absence of a common spoken language and classroom cultures, what affected the classroom academic exchanges between the two groups more strikingly was the academic diversity of students of the two groups. This has brought about both positive and negative results depending on the different dynamics in each individual class. While some groups were able to work out the given task together and enjoy a fruitful result, others were found frustrated and vulnerable when facing their bright Tsing Hua partners. Evidence of this type was found in the in-class problem-solving tasks commonly applied in some Science majored classes. As shared by Henry (HK),

> other than the assignments, we will be given some difficult exercises to sort out during each tutorial lesson. Each group is basically responsible for one item. Maybe we can tell that we (the Tsing Hua classmates and we) belong to different levels. After thinking about the exercise for a long time, we began to ask our Tsing Hua classmates. Then, they would show us how to do it. We then presented it depending on how much we could understand from their explanation. (H8/33)

Though the above case has provoked some students of the two groups to work together and sparked some intellectual exchanges, it turned out to be destructive for the weaker academic individuals like Amanda (HK) who put,

> I felt that it was them alone who did the exercise. Since we didn't really know how to do it, but they could finish it very quickly. They could write you the procedures and answer in no time, while we had no idea at all. In reality, it turned out that they did it all, we didn't touch it at all. (H8/39)

She continued to allege,

> yes, [we would do it on our own if we did not have the help from the Tsing Hua students], but the methods or

steps we chose may be totally different from the Tsing Hua students'. Maybe it would take us a lot more time or we could only finish up to a certain step, stopping in half way. Very often that's what happened. (H8/52)

To put it in another way, the Tsing Hua students in the above episode have helped their local counterparts to finish a task, yet, at the same time; have taken away the opportunity for their local classmates to develop their own thoughts and learning to a certain extent. The 'exchange' ultimately turned out to be a one-way giving by the Tsing Hua students instead of the two-ways exchange among them. As Henry (HK), conceded openly, "...we exchanged ideas about the assignments, but what happened was that it actually was 'they gave us', yet we didn't 'give back' in return, no such thing as 'exchange' at all." (H8/24) Because of the tight class schedule, the students often became so anxious to deal with the tasks assigned and reported to the class in time that they did not have the heart to find out what they could learn from what they were told by their Tsing Hua counterparts.

Discussion

As emphasized in the commission report to UNESCO, "...while education is an ongoing process of improving knowledge and skills, it is also – perhaps primarily – an exceptional means of bringing about personal development and building relationships among individuals, groups and nations." (Delors et al, 1996). This appears especially relevant for students of the 21st century who face an increasingly globalized society. In this sense, students of both the host and the sojourning groups as well as some of their teachers in the present study were not adequately prepared as members of all three parties experienced adjustment problems in the classroom setting to a different extent. Students of both parties seemed to fall short of the awareness, knowledge and skills of handling intercultural communication when facing each other in class. Apart from the communicative knowledge used in interface communication in academic context, what they really lacked was the "culture-sensitive knowledge" (Ting-Toomey, 1999:50). They failed to "negotiate shared meanings, manage different goals, and regulate identity and relational issues." (ibid.) As evidenced by some unsatisfactory group work and class discussion mentioned above, apparently they did not prepare to "expect problems" within intercultural communication (Byram, 1996:20) nor to accept the strangers' differences. Since the Mainland sojourners in the present study was the first group introduced into the undergraduate programmes in the University, a majority of both groups were inexperienced in intercultural communication and unaware of the values of experiencing life with people of different cultural group. They thus tended to intuitively place their own interests prior to the intercultural relationship in times of conflicts without realizing how crucial these "identity valuation" skills (Ting-Toomey, 1999:53) are in ensuring the dissimilar other of their being respected, accepted, trusted, and included in intercultural encounters. The lack of cognitive flexibility (Kim, 1988) and the behavioral flexibility (Duran, 1983; Gudykunst & Kim, 1997) particularly by some sojourning members revealed by their lengthy queries and opinion sharing also led to a halt of their intercultural communication. Without the mindfulness of the disturbance caused by their long questions and sharing, and their unwillingness to give up their opportunity to learn under particular circumstance, these sojourners have indirectly built a communication gap between them and their Baptist counterparts in this case.

Along similar lines, some members of the two groups seemed to have failed to make their in-class cooperative and competitive work a success due to their lack of skills of handling differences, interdependence, and most important, collaborative effort and mechanism. Firstly, in case such as Li Feng's (ML) dominance,

members of the two groups failed to negotiate their different views, one of the four specific cooperative communicative skills essential for processing effective group work articulated by Hill and Hill (1990). Secondly, the absence of the students' interdependence, individual accountability, interpersonal social competence, and most of all, practically collaborative process further drove them from promoting interactive discourse. This was when their academic gap came into place. In the case reported by Amanda (HK) and Henry (ML), having tried very hard with their local peers but failed to solve the Science problems, they turned to their Tsing Hua group member who would do it right away all by themselves and have the local peers turn in the work. They have not actually become positive interdependent, striving to group all the member's efforts and accomplish the tasks together. Closely related to this was the failure of taking each individual's accountability and personal responsibility seriously. Having a time limit to finish the task in class, the local students were too fearful to spend extra time to get down to understand who needs more help and support, and ensure that everyone takes their own parts. They had to "hitchhike" on the work of their Tsing Hua counterparts (Johnson & Johnson, 1991:57). Similar problems were found in another account given by other Tsing Hua informants like Li Qian (ML) who reported that throughout the whole semester his local partner constantly withdrew from participating into the in-class pair work that they were supposed to do together.

Similar to the cases of cooperative learning described above, the inadequate collective base was seen in some class competition. As noticed in the accounts given by, for example, Amy (HK), the students' class participation was encouraged by receiving certain percent of scores for sharing their opinions or solving problematic tasks in some tutorial lessons, but some Mainland students continuously tended to be much more active than their local counterparts in class, taking over some more intimidating students' chances to gain their scores. The system failed to encourage the competition to be done in clusters of students which maximized the number of winners, failed to monitor the process to ensure that each member has an equal chance (since some Mainland students tended to have extended sharing), and most important, failed to convince that it is unimportant to win or lose. Since the scores they earned contributed to part of their final assessment results, most became very anxious about whether they win or lose. On the one hand, they saw the importance of winning; on the other hand, they perceived the chance of losing since there existed a large gap of academic performance between them and their Mainland counterparts. In this case, the competition turned into interpersonal competition rather than intergroup competition and caused interpersonal conflict. That is why DeRoche (1971) points out the cognitive consideration when arranging classroom competition. He finds classroom competition more beneficial to the high-achievers, while not as much for low-achievers as it may intensify the lower academic self-esteem among the weaker students (ibid.).

Conclusion and implications

To conclude, in the classroom environment, simply having students of two regions work in groups will not necessarily spark rich discussion and enhance each member's intellectual ability if the situational influences including the issues of language, classroom practice, and academic gap are not handled properly. Promoting appreciation of cultural diversity on the university campuses predominantly occupied by a homogeneous cultural group in cities like Hong Kong and the region requires much more than bringing in students from different regions or countries. As the region's education prone to open up for more international students, and Mainland students of different levels, the questions which urgently need to be addressed are what role teachers play in such a process, how they can play it significantly so that members of each cultural group are

strengthened personally, academically and culturally, and for teacher education, how teachers can be better prepared to acquire the specific awareness, knowledge, and skills to meet this challenge. In this regard, four implications for teacher development, which are equally applicable to teachers in similar context as the present one or those in multicultural classroom, have been drawn as follows:

The first and the foremost implication is the need for greater clarity and awareness of issues related to multiculturalism in teacher education since different individuals may interpret "multiculturalism" differently. Teachers need to be aware of the concept of universities or schools being international and multicultural places, and in a macro sense, that of the world moving towards globalization. It is essential for teachers to examine to what extent and in what ways they accept and acknowledge the significance of instilling the notion of multiculturalism to their students and training their students to be global citizens in the long term and in what ways they intend to respond to this call. It is not until they have reflected on their attitudes, values, interpretations and perspectives in relation to the issue that they will be able to help their students to develop their own cultural sensitivity so as tolerate, accept, and appreciate the difference of each cultural group. This course of reflection will directly set individual teachers off the journey of exploring issues concerning multicultural education from where they can decide in what ways and to what extent they can get involved in it.

The second implication is the importance of the teachers' awareness of the change of class dynamics when having a class of a heterogeneous group. The teacher who is automatically assuming the heterogeneous class as the original homogeneous one without any mindfulness of the students' interpretation, response and reaction of the changes are very likely to encounter difficulties in classroom teaching or miss the opportunity to maximize the positive impact of such a diverse group on students' personal and academic growth. As indicated by the present study, rather than focusing merely on the cultural adjustment of the sojourners, teachers should be equally aware of the counter adjustment of the host group. Like the sojourning group, often the host group demonstrated their initial excitement, welcoming, curiosity, and surprise, but followed by certain anticlimax afterwards, as they have to work closely in their everyday class. The assistance of their teacher as an intermediary especially in those classroom contexts will then be most beneficial and vital.

The third implication is the importance of the teachers' knowledge and skills on managing classes with culturally different students. A basic knowledge of the cognitive development of the youth's perception of identity and in-group and out-group communication will be invaluable to teachers dealing with issues arising from such context. With respect to the current context, the recognition of the different identities perceived by Chinese from different regions and the clear distinction that Chinese make between in-group and out-group interpersonal relationship in the Chinese society can be crucial in understanding the underlying structure of the problems. However, to solve the problems arisen, teachers should be prepared with the necessary skills for handling classes with multicultural and multilevel groups like the one in the present study in which competition from an external circle in classroom learning may arouse particular anxiety and frustration. They should be recurrently reminded of giving extra careful consideration and applying proper arrangements to help students of different levels to take turns to perform different roles so as to create more opportunities for positive interdependence. Practically, adequate explicit endorsement of cooperation and collaboration should be made by teachers to avoid the strong academic individuals taking over the group task.

What is last but just as significant is the support of teacher education for providing teachers with relevant resources and assistance in two main domains. The first one is the theoretical support of studies on issues in regard to the promotion of multicultural learning and exchange in school settings. To achieve that, more com-

parative studies should be carried out in an attempt to explore how this has been done in other countries especially in those neighboring countries in Southeast Asia. Secondly, resources of strategies of introducing and integrating multicultural components in course design and curriculum should be made available to teachers. These range from strategies of designing individual tasks that provoke students' awareness of cultural diversity and appreciation to the theoretical structure of designing courses within a multicultural framework. Either support will be of great help for teachers and practitioners to expand their understanding, put their knowledge into practice, and most important, experience the journey and the impact of exploring multiculturalism on their students as well as on themselves.

Reference

1. Agar, M. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography.* New York: Academic Press.
2. Byram, M. (1996). Describing intercultural communication and the 'intercultural speaker'. *Occasional paper for National Foreign Language Center,* Washington, DC. pp.19-38.
3. Chen, X. M. (1998). *Sojourners and "foreigners" A study on Chinese students' intercultural interpersonal relationships in the United States.* Changsha: Hunan jiao yu chu ban she.
4. Cook, I. & Crang, M. (1995). Concepts and techniques in modern geography No. 58: *Doing ethnographies.*
5. Delors, J. et al. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* Paris: UNESCO Publishing.
6. DeRoche, E. F. (1971) Motivation: An instructional technique. In William C. Morse & G. Max Wingo (Eds.), *Classroom psychology: Readings in educational psychology (3rd ed.).* Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
7. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* New York: Basic Books.
8. Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice.* London: Tavistock Publications.
9. Hill, S. & Hill. T. (1990). The collaborative classroom: A guide to cooperative learning. Eleanor Curtin, Melbourne.
10. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning.* New Jersey: Prentice Hall.
11. Schensul, S. L., Schensul, J. J. & LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
12. Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
13. Stewart, A. (1998). *The ethnographer's method.* Thousand Oaks:CA: Sage Publications.
14. Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures.* New York: The Guilford Press.
15. Tung, C. W. (1997). Chief Executive's Policy Address 1997. Paragraph 95. Hong Kong: Printing Department.
16. Tung, C. W. (1998). Chief Executive's Policy Address 1998. Paragraph 103. Hong Kong: Printing Department.

第二部份
教師專業素質

教師的專業素質：技能和思想同樣重要

浸會大學教育學系　李子昂

摘要

近年各國教育決策層都要求教師改良教學技術，以提升學生質素，維持本國的競爭力。但專業教師不可只有技術而無思想基礎作行動指引。目前，全球性的環境惡化和貧富不均等問題嚴重，意識型態和宗教文化爭議依然存在。全球化亦帶來危機。我認爲教師必須擁有良好的思想素質，才能協助學生應付未來的挑戰。教師必需要確立自己的教育理想和道德立場，加上敏銳的社會觸角及全球性的胸襟，並敢於不平則鳴。最後，教師要有反思的能力和空間，才可以不斷改善自己。

關鍵字：反思、全球一體化、技能、思想、教師素質

對教師技能的關注

踏進廿一世紀，世界的「大氣侯」正在急劇變化。資訊科技和生物科技的高速發展，衝擊著各國的經濟結構，和她們的社會、政治、和文化環境。不少國家都覺得，要在未來的世界站得住腳，保持政治、經濟、和軍事實力，就必須要在國民教育上多下功夫。要改善國民教育，除了實行教育制度改革和課程改革外，最重要的莫過於提升教師素質。教師的教學技術就自然成爲決策層關注的範疇。在這方面香港也不例外。近年來教育決策層對教師提出了不少技能性的要求，包括使用資訊科技教學、改善語文能力、和採用其他新的教學方法等[1]。此外，教師也被要求能做到終身學習，以身作則，成爲學生的榜樣。

這些對教師教學技能的要求，容易在執行時產生問題和爭議，但在理念上也尚算合理。如果教師是專業人士的話，又怎會有人反對他們應該擁有專門技能呢？事實上，我現時教導的教育文憑學生，不論是全日制還是兼讀制的，大多只會認爲現行的教育文憑課程理論性強而實用性不足。有些學生曾經向系方反映，說不明白爲何要學習教育的哲學及社會學基礎。他們覺得這些科目和教師的工作無直接關係。他們心目中最重要的師訓課程內容，是各種實用的教學技巧，和處理學生問題及學校行政事務的「貼士」。他們認爲只要學員有充份機會吸收和試用這些「實戰功夫」，師訓課程便可算是成功。

無可否認，香港和世界各地的教師都需要終身學習新的專業技能，不斷改善自己的教學技術，才可以在瞬息萬變的全球化社會生存。也只有當教師對自己的教學技術不感到自滿、不固步自封，教師這一份工作才可稱得上是專業。但是我認爲單純強調教師要擁有專精的教學技能並不足夠；教師的思想素質對他們的工作表現同樣重要。主要的原因，是教師要協助他們的學生應付廿一世紀的世界性挑戰；只是強調教師的教學技能，並不能夠完成這件艱巨的教學任務。在下面的段落，我會先介紹三項主要的挑戰，和爲甚麼它們與學生的未來緊密相關。我也會申述這些挑戰和教師專業素質的關係。最後，我會提出對教師思想素質的意見。

我們面對的挑戰

第一項挑戰是世界上仍然存在很多不同規模的軍事衝突，人類社會仍未可稱得上是進入太平盛世。回想九十年代初，隨著冷戰結束，蘇聯解體，資本主義民主制度成爲大部份國家採用的經濟及政治體制，世人對世界和平的前景普遍樂觀。不過在過去十多年，全球各地的意識型態爭議並未消失，我們和下一代仍需爲世界和平努力。唯一的超級大國－美國，並未能夠憑她的軍事及政經實力消弭因種族、文化或宗教背景不同而產生的衝突[2]。相反，有些衝突正是因爲某些國家或族群不滿美國的政策或行動而產生的。中東的以巴紛爭、去年的九一一事件，和隨之而來的阿富汗戰事就是好例子。此外，較接近華南的地區亦不時有國際性衝突或內亂，例如印度與巴基斯坦的糾紛，和年前東帝汶的動亂等。可以想像得到的，是不少學生對這些紛亂及暴力的世界時事極感興趣。要協助他們認識世界，教師本身必須有能較深入了解時事的基本知識和能力。更重要的，是要學生們認識到這些衝突與香港或中國的穩定和繁榮息息相關[3]。此外，我們亦應明白到現時風行全球的資本主義民主制度並非完美，教師們應鼓勵下一代不斷探索，以完善和推廣這個體制。以上的種種工作不單止涉及能力和知識，更與思想和態度有關。教師們要是自己都不關心世事，又怎能感染學生，從而培養他們的興趣、能力和思想呢？

第二和第三項挑戰和上述的政治軍事紛爭既不同卻又相關。先說第二項挑戰：全球性的環境及生活水平問題。隨著冷戰結束，核戰的威脅大減，不少有識之士的注意力轉移往人口膨脹、氣侯暖化、生物品種滅絕、飢餓、赤貧等問題。其實自工業革命後，這一大堆問題逐漸浮現，但隨著科技進步和經濟發展，部份發達國家已能爲人民塑造較佳的生活環境，而部份全球性的問題亦已經得到紓緩。不過，隨著新科技的出現，再加上人口持續增長和經濟發展，新的問題又再湧現，而部份老問題則有加劇的趨勢[4]。

學術界、商界、政界和從事社會運動的人士等，對於如何解決或減輕這些問題持有不同的意見。部份人認爲持續的科技進步和經濟發展是改善貧窮國家人民生活狀況的最佳辦法。他們認爲貧窮國家只要重複發達國家已走過的道路便可；而隨著生活水平提升，環境質素亦會因而改善。這批人士認爲人類有無盡的想像力和創造力，必定能應付目前和未來的挑戰[5]。有很多環保份子和反現有建制的激進派則持比較悲觀的態度。他們認爲科技進步和經濟發展頂多只可以算是雙面刀，因爲它們既帶來生活水平和環境質素的改善，也同時創造新的問題。這批人士覺得根本的解決方法是要改變人類對物質生活的看法，才可以令人類和自然界長久地和平共存。此外，也有人認爲現行的世界經濟體制對發展中國家不公平，因此需要大幅度的改革。教育工作者應該以甚麼態度來面對這些爭議呢？我打算先介紹了最後一項挑戰後再一併討論。

最後要討論的一項挑戰是近年的熱門話題，它就是近十多年急速發展的全球經濟一體化現象所帶來機會和危險。近數年來，差不多所有的大型國際性經濟及政治會議，都要面對一批被形容爲「反全球化」的示威者所干擾。他們反對的原因，和全球化的內容，這裏只能簡單敘述。簡單來說，支持全球經濟一體化的人士，認爲透過科技發展、經濟增長、貿易自由化、和資金與人口的自由流動，可以令全球各地的物質生活水平提高，拉近貧富距離。不少國家的高級官員和在金融、財經、高科技產業等經濟部門任職的人士對全球化都持相似的正面看法。另一方面，反對全球經濟一體化的人包括不少環保份子和勞工階級，還有一些是堅決反對資本主義制度的社會主義者。這批人士認爲全球化不單止無法達至上述的美好結果，更會加劇目前的環境質素惡化和貧富不均的問題。部份反全球化的人士還認爲一些國際性機構如世界銀行等，是製造貧富懸殊的罪魁禍首，應該大改革，甚至加以推翻。

面對有關環境、赤貧、和全球化等爭論時，老師們不應置身事外，把它們當作遙不可及的抽象問題。老師和學生都要明白到香港和中國都只是世界的一部份，如果全球性的生態系統出了毛病，我們

絕不可能獨善其身，以爲我們只要不是始作俑者便可免於危難。事實上，隨著中港兩地經濟不斷發展和融入世界，人民生活越趨富裕，大家更不可以將產生全球性環境問題的責任完全推在歐美日等先進國家身上。此外，中國部份地區和世界上很多國家的人民仍是非常貧窮，我們和下一代有責任協助他們既擺脫貧困又不大規模破壞環境。這可不是一個容易解決的難題。有關全球化的爭議就更和教育這個範疇息息相關。大部份國家的教育官員和決策階層，都認爲全球化是一個有益而且是無可避免的過程。因此，教育制度和學校課程都必須作出適當的改動，以適應新形勢[6]。另一方面，也有人認爲教育工作者要保持自己的獨立思維，不應盲目支持協助全球化的教改[7]。較激進的反全球化人士，更將全球化定性爲帝國主義和殖民主義的延續，教師必須積極抗拒[8]。很顯然，上述的種種爭執並不單純是技術上或數據上的意見分歧，它們其實代表了背後不同的價值觀，包括對科技發展、對經濟增長、對物質生活、和對何謂公平公義的看法的分歧。老師們應該察覺到這些挑戰和爭議對他們和學生的未來有莫大的影響。因此，老師們應該對這些爭論保持敏銳的觸覺，並培養自己的立場，才可以身作則，鼓勵和協助學生們認識這些重大的挑戰[9]。如果學生不理解這些爭議，或者對它們漠不關心，就很容易被人牽著鼻子走，要不是認爲「新就是好」，就是對轉變產生無助或無能的感覺，更甚的是作出反社會的行動。

教師應具備的素質

從上面的討論中，大家可以見到教師的未來工作是非常艱巨的。要應付這項工作，教師的思想素質和技術能力同樣重要。首先，教師們必需要有自己的教育理想、道德立場、和價值觀。這些立場和價值觀必須是曾經深思熟慮的。而作爲專業人士，除了要擁有特殊的技術外，還一定要有遠大的目光，才可以幫助青少年人立足於紛亂的世界。此外，教師們必需要有敏銳的社會觸角及全球性的胸襟。我們對本地或外地的新聞時事必須有基本的了解。更重要的，是對各地的不公義、不平等、不合理的現象要敢於批判、不平則鳴。要做到上述兩點，教師隊伍必須要有反思的能力和空間。除了基本個人學養外，教師們還要能經常反思自己的教學思想和行爲。要達到這個水平，起步點是師訓課程不單純針對教學技術，並要有空間讓準教師吸收及消化課程內容，以培養他們的反思能力和習慣。同樣重要的，是教師們的工作環境要有空間讓他們去了解世事，確定立場，並仔細思索事件的教育含義。沒有了這些空間，教師和準教師們的工作和學習只會流於技術主導和機械化，在這些環境下上學的青少年人也只會以技術性和機械性的角度來看世界，從而忽略了各項挑戰背後的深義，並且增加他們面對世界問題時的無助感。長遠來看，這種心態並非人類之福。

註釋

1. 教育署已制定教師資訊科技能力指標、要求教師教學時應用一定比例的資訊科技、並制定推廣資訊科技的時間表。此外，教育署亦力圖改善語文教師的語文水平，並因而與不少語文教師就語文能力評核（基準試）的推行和內容產生爭議。最後，現正推行的課程改革要求教師使用較新穎的教學及評估方法，例如專題研習和學習歷程檔案等。
   前兩項要求見下列教育署網頁：
   http://www.ited.ed.gov.hk/Updatedoc/ITEd2/Initiatives-Chin.doc
   http://www.ited.ed.gov.hk/Chinese/ITinschool/Teacher_training/Obj_chinese.htm

http://www.ed.gov.hk/aid/chinese/chinese%20v/link/teacher/background.htm__

2. 冷戰結束後不久，美國學者 Samuel Huntington（1993）就預言文明體系的衝突將是未來戰爭的基礎。另一學者 Paul Kennedy（1993）亦明確指出廿一世紀充滿危機和挑戰，絕非一般人當時預期的和平繁榮時代。
3. 中國政府高層曾多次表明，中國需要一個和平穩定的世界以發展經濟（見 ＜江澤民談中國「三個可能」：在中央經濟工作會議闡述新世紀機遇＞，6-2-2001，《文匯報》，A01 頁；和＜和平與發展仍是時代主題＞，15-12-2000，《香港商報》，A05 頁）。香港經濟極易受外界因素影響，在九一一事件後表露無遺。
4. 發達國家憑經濟和科技實力，已能基本上控制空氣污染和水污染，在廢物循環再用或再造方面亦有一定成就。不過，因大規模使用化石能源，大氣層中溫室氣體增加，產生氣侯暖化和突變的危險。人口增加則導致野生動植物棲息地減少，加速物種滅絕。新科技如基因改造農作物，則仍未能確知對環境質素有甚麼長遠的影響。
5. Julian Simon 和 Herman Kahn 是七八十年代的樂觀派代表人物（Lewis, 1992, p.1）。最近，Bjorn Lomborg 嘗試使用統計數據來指出地球的環境狀況並非如悲觀派所指的那樣差，在西方科學界引起很大爭議（見 The Economist, February 2-8, 2002）。
6. 香港教育統籌委員會在二零零零年九月發表的《教育制度改革建議》，開宗明義的說明了改革的背景是「世界變了，教育制度非變不可！」（頁 24）。在《建議》的第三章中，教統會清晰而簡明地指出全球化對經濟、社會、和文化的影響。該章雖然也指出全球化對香港構成挑戰，但論調大致上是正面的。教統會的立場明顯是要求教育制度作出改變，以便未來的畢業生在全球化的世界中更具競爭和生存能力。教統會並不要求學校培育一些反對或質疑全球化的好處的學生。Roberts（2000, p.435）亦指出不少國家在改革教育制度以迎合「知識型社會」時並未有對後者的真正含意作出仔細剖析和反思。
7. 香港的報章雖然大致上支持政府對全球化和教育改革的立場，但亦常有刊登持不同意見的文章，例如＜教育改革爲財團培訓員工？＞，18-10-1999，《香港經濟日報》，A30頁；和〈教育會爲商界服務〉，11-12-1999，《蘋果日報》，F01 頁。
8. 例如 McLaren & Fischman（1998）以馬克思主義的角度批判現存社會體制，並強調全球化只會延續現時已普遍存在的不公義和剝削。他們認爲師訓機構應在課程中加入反資本主義的元素，並積極鼓勵準教師投入社會運動，爲弱勢社群爭取權益。
9. Roberts（2000, p.447）提出教育制度應該培養學生的「批判性知識和思考能力」（critical literacy），讓學生懂得分辨資訊（information）與知識（knowledge），以期在多變的世界生存。

參考文獻

1. Huntington, S. P.(1993). *The clash of civilizations? Foreign Affairs*, 72 (3), 22 - 49.
2. Kennedy, P.(1993). *Preparing for the Twenty-first Century*. New York: Random House.
3. Lewis, M. W.(1992). *Green Delusions: An environmentalist critique of radical environmentalism. Durham,* NC: Duke University Press.
4. McLaren, P. & Fischman, G.(1998). *Reclaiming hope: Teacher education and social justice in the age of globalization. Teacher Education Quarterly*, 25（4）, 125 - 133.

5. Roberts, P.(2000). *Knowledge, information and literacy. International Review of Education,* 46 (5), 433 - 453.
6. The litany and the heretic (2002.February 2-8). *The Economist,* p. 71-72.
7. 一群姨媽姑爹（11-12-1999）。〈教育會爲商界服務〉，《蘋果日報》，F01 頁。
8. （6-2-2001）。〈江澤民談中國「三個可能」：在中央經濟工作會議闡述新世紀機遇〉，《文匯報》，A01 頁。
9. （18-10-1999）。〈教育改革爲財團培訓員工？〉，《香港經濟日報》，A30 頁。
10. 教育教育統籌委員會（2000）。《終身學習，全人發展：教育制度改革建議》。香港：政府印務局。
11. 程畢凡（15-12-2000）。〈和平與發展仍是時代主題〉，《香港商報》，A05 頁。

教師道德從何而來？—以教師不道德行爲爲例

華中師範大學 杜時忠

摘要

本文通過分析教師的不道德行爲的突出表現、產生根源和解決對策，指出教師道德首先來源於社會對於教師職業的切實保障，而不僅僅是教師教育培訓這一種途徑。文章提出要妥善處理教師待遇與教師素質、社會道德與個人道德的關係。

關鍵字：教師道德、教師不道德行爲、職業保障

教師，作爲人類三大古老職業之一，應該有自己專門的職業道德。教師專業化，其內涵無疑也包括了教師的專業道德[1]；世界各文明國家對教師職業道德都有一定的要求，儘管具體要求不盡相同[2]。但問題是，教師的職業道德從何而來？

從我國的教師教育來看，爲培養教師的職業道德，師範院校一般都開設有教育倫理學或教師道德修養之類的課程；同時，師德修養也是教師繼續教育或在職培訓必不可少的內容。從邏輯上講，師範院校和教育學院之所以開設師德修養之類的課程，是相信這些課程對教師職業道德的形成有益處；而且，在教育實踐中，一旦教師有違背教師職業道德的行爲，教育部門往往首先想到的是加強對教師的職業道德教育。由此觀之，教師的道德似乎由教育、培訓而來。不過，教師道德僅僅由此而來麼？如果不是，教師的道德還從哪裏來呢？

本文即以教師的不道德行爲爲例來探討這個問題。

一、教師不道德行爲的突出表現

一個時期以來，教師道德成爲人們議論頗多的一個問題。雖然沒有大規模的系統的實證材料來證明今天的師德風尚不如從前，雖然師德是上升還是下降這個問題，人們尤其是教師本身也很難有一致的答案[3]；但一個不爭的事實是，確實存在大量不符合教師身份、不適宜教師角色的行爲，據調查達39種之多[4]。

那麼，是不是所有不符合教師身份、不適宜教師角色的行爲都屬於本文所要討論的教師不道德行爲呢？顯然不是。有的行爲表現，如教師衣著不整，雖然行爲失范，教師不宜，但還談不上「不道德」。這裏所講的教師不道德行爲，是指教師在自己的職業勞動中（與業餘生活中的不道德行爲區分開）所表現出來的違背教師職業道德規範的行爲，具有明確的專業性，突出表現如下：

以職謀私：教師雖然不像政府官員那樣掌握國家權力，但這並不妨礙有教師利用教育學生這一「便利條件」，爲自己謀取利益。具體表現爲：濫收費，亂罰款；班會費收支不清；佔有公物，佔用學生用品、材料；通過給學生訂書、訂報來拿回扣；要學生及其家長爲自己辦事；收取學生的禮品，甚至暗示學生給自己送禮等等。

有失公正：對待學生愛有等差，親疏有別，因人而異。親近成績好的學生，長得漂亮的學生，或者是能夠爲自己辦事的學生；疏遠成績不好的學生，調皮搗蛋的學生，或是不能爲自己辦事，家長無權無勢的學生。

體罰學生：目前，中小學教師體罰學生的現象比較常見。據調查， 48.6% 的家長反映，他們的孩子在

學校受到老師的體罰[5]。據不完全統計，目前教師體罰和變相體罰學生的形式和方法已達22種之多，諸如罰站、罰抄、禁閉、跑圈、蹬馬步、打耳光、擰耳朵、揪鼻子、打手板、用腳踹等。

厭崗怠業：上海、吉林曾對教師作過調查，當問到「如有可能，是否願意調離教育工作崗位」時，表示願意調離的分別佔24%、41%。有63.4%的學校領導和46.8%的教師認爲，教師職業道德方面存在的最大問題是「事業心、進取意識薄弱，缺乏爲教育事業獻身的精神。」[7]。

違法亂紀：上個世紀八十年代以來，教師從事非法活動的比例一直呈上升趨勢，主要涉及參與賭博，私營僞劣產品，從事流氓活動等。有研究者曾對教師賭博情況作過調查，發現兩個鄉中心學校有72%的教師參加了賭博，遠遠高於其他行業參賭人數的比例[8]。

二、教師不道德行爲產生的原因

上述教師不道德行爲是如何產生的？當然，與實施這些不道德行爲的教師個人有關，與其思想境界不高、道德操守不嚴有關。一些犯了錯誤的教師往往這樣來檢討自己。不過，產生教師不道德行爲的全部原因甚至主要原因就在於此嗎？

誠然，教師的不道德行爲是通過教師個體表現出來的，可是，產生這些問題的根源卻不限於教師個人的認識與行爲。尤其是當前教師隊伍中出現了如前所述帶有一定普遍性的道德問題，個人方面的原因是不能完全解釋的。這些問題有的是過去就有的，比如體罰學生，屬於老問題；但大多數是新問題，如以職謀私、有失公正、違法亂紀等。新的問題之所以產生，關鍵在於社會的變化。而過去不以爲是問題（不道德）的體罰，今天之所以成了道德問題甚至是法律問題，也是由於隨著社會的進步，學生、家長法制觀念增強所致。所以，教師不道德行爲產生的最終根源在於社會的變化。

那麼，我國社會究竟發生了什麼樣的變化，它又怎樣影響教師認識與行爲？

在筆者看來，二十多年來我國社會發生的最大變化在於經濟領域，過去那種大一統的計劃經濟被市場經濟所取代。市場經濟的發展所帶來的不僅是人們物質生活的豐富多彩，生活水平的普遍提高，更導致了人們價值觀念的衝突。二十多年來我國社會最深刻的變化正是發生在價值觀念領域，這就是由過去國家至上、集體至上的價值觀念轉變到自我中心、個人至上的價值觀念。

在市場經濟條件下人們從事生產、交換活動的直接目的就是滿足個人的需要，追求個人利益的最大化。不過，這一目的要得以實現，卻不得不以滿足他人的需要爲手段。在健康、成熟的市場經濟社會裏，利己與利他最終會達到統一。然而，我國從計劃經濟向市場經濟轉軌的過程中，人們更多地感受到無章可循、有章難依、執法不嚴、違法難糾，個人利益的實現往往以損害他人利益和國家利益爲代價，這樣的社會現實誘使人們不擇手段地追求個人利益。正如有位經濟學家所指出：「追逐金錢的活動，在中國從未形成這樣一種全民參與、鋪天蓋地、來勢洶洶的金錢潮；對金錢意義的張揚，也從來沒有達到這樣一種藐視任何道德法則的地步」[9]。

這種狀況也無一例外地波及到了教師，引起教師價值觀念的衝突。

「在我國解放後，相當長的一段時間裏，教育者作爲一個特殊知識份子階層，一直是以其「利他意識」、「奉獻精神」及「蠟燭風範」而爲整個社會所稱頌的，教育者自身也是普遍以上述意識、精神及風範來自律的。而改革開放以後，隨著對於過去的年代中所盛行的忽視個人利益、貶抑個人價值、傷害個人尊嚴之普遍取向的批判，人們開始逐漸重視個人利益、提升個人價值、維護個人尊嚴」[10]。應該說，這種取向的轉變有積極和進步的意義，但問題是，社會有沒有提供足夠的物質條件

和制度安排來確保教師通過自己的職業勞動來追求個人價值和實現個人利益。現在回過頭看看走過的二十多年，恰恰是社會的對教師的保障未能及時到位，儘管這種狀況近來有所好轉。這可以從兩個方面得到證明。其一，在經濟利益方面，本來教師尤其是中小學教師的工資就低，缺少吸引力，而且就是這點低工資還不能按時領到，「拖欠教師工資的事實，存在於大半個中國」[11]。其二，在政治利益方面，教師少有參與教育決策和學校管理的機會，缺乏有效地表達自己意願和利益的途徑。如此，教師實際上被推入了一種尷尬的境地：一方面是市場經濟所帶來的個人利益觀念的覺醒，要追求並實現個人利益；另一方面，社會對教師職業利益的保障又不如人意，或者說，依靠現有的教師制度安排，教師難以實現個人利益。在這種情況下，教師隊伍發生了分化：一部分人甘於「清貧」，選擇奉獻，仍然堅守過去的道德價值；另一部分人則另謀出路，利用教育學生這一工作之便，爲自己謀取好處。應該說，教師追求個人利益的行爲如果限制在不損害學生利益和國家教育事業的前提下，還是道德的、合理的，可一旦超過這個限度，就成了不道德行爲。實際上，一些教師追求個人利益的行爲恰恰是以犧牲學生的利益爲代價的。教師的一些不道德行爲，如以職謀私、有失公正[12]、厭崗怠工[13]，甚至違法亂紀[14]都與此有關。

當然，教師不道德行爲產生的社會原因不止上述兩個方面，下列因素也對教師的不道德行爲「推波助瀾」：

第一、社會倫理道德格局的混亂，包括政治體制與經濟體制界限不清而造成的體制道德性混亂，導致社會資源利用和財富佔有不公平[15]。

第二、一部分「先富起來的人」，他們並不是依靠誠實勞動致富，其致富手段與途徑雖然沒有道德價值，其結果卻對社會大衆包括教師產生「示範」作用[16]。

第三、屢禁不止的教育腐敗，既有教育行政官員和學校管理者的腐敗，也有學校集體的腐敗行爲，對教師心靈的衝擊極大[17]。

三、解決對策與問題討論

如果以上所述不錯的話，那麼，解決教師不道德行爲的對策就邏輯地包含在對原因的分析之中，那就是：除了加強對教師的職業道德教育，提高教師的道德修養之外，還要採取切實可行的措施，提高教師待遇，確保教師職業利益與職業價值；同時，淨化社會道德風氣，營造一個良好的社會道德氛圍。加強教育與提高待遇，「兩手都有要硬」，但哪一手更爲重要呢？有研究者曾經對此作過調查[18]，問題是「爲改善教師的職業道德現狀，最重要的是做到哪幾項？」，研究者設計了如下四個選項，要求按重要程度進行排序：

(1)社會尊師重教；(2)切實改善教師待遇；(3)對教師進行愛崗敬業的教育；(4)各級教育部門領導從嚴律己、關心教師疾苦。

調查結果如下表：

選項	(1)	(2)	(3)	(4)
選擇人數	196	227	169	221
百分比%	80.3	93	69.3	90.6
排列順序	3	1	4	2

(注：總人數爲 244 。)

由上表可知，要改善教師的職業道德現狀，第一位的是「切實改善教師待遇」；其次是「各級教育部門領導從嚴律己」，而「經常對教師進行愛崗敬業的教育」卻排在第四位。

行文至此，本文的目的似乎是達到了。那就是，我們把解決教師不道德行爲的希望，首先放在提高教師待遇上，其次是社會的道德風氣，最後才是對教師的教育。這裏，有兩個問題值得討論：

第一，是教師待遇與教師素質的關係問題。我國的教育文化傳統一直對教師有著高標準、嚴要求，而少有提及教師的物質待遇，因此傳統的教師形象就是利他、奉獻型的。這樣的教師是神聖、崇高的，卻是不現實的，在市場經濟社會是行不通的。市場經濟是「經濟人」的社會，而決定「經濟人」行爲的是其對行爲代價與報償的預期。如果行爲得不償失，他就會放棄這一行爲。一個人選擇教師職業，不管他個人有著什麼樣興趣與愛好（如熱愛教育，喜歡與孩子打交道等），其前提都必須是社會對教師職業的認可與保障。

當前，對教師素質的要求是越來越高，教師的專業化已經成爲共識，急需解決的是如何確保專業化。就歷史與現實而論，首要的是通過提高教師的待遇來確保專業化的實現。正如一位研究者所指出的：「當工資水平不具有吸引專業化教師的能力時，僅僅用專業化標準作爲職業准入和優化的條件是遠遠不夠的」[19]。

第二，是個人道德與社會道德的關係問題。傳統的倫理學是社會本位的倫理學，始終強調的是個人對社會的道德責任與義務，卻很少提及社會對個人的道德責任與義務。這是一種不平等、單向的道德關係。個人對社會承擔義務的前提，是社會對個人的保護。在現實生活中，個人道德從哪裡來？答案是從一個道德的社會而來。如果一個社會就不道德，它無權要求個人道德；而且，在一個不道德的社會裏，也很難培養有道德的人。如果國家總是想轉嫁自己的責任和義務，就無權要求個人承擔對國家的責任和義務，也很難培養出有道德的公民。這一點，對教師和教師職業道德同樣適用。

註釋

1. 王建磐（2001）。《教師專業化與教師教育政策的選擇》，《高等師範教育研究》，第5期。
2. 參見顧明遠、梁忠義主編。《世界教育大系，教師教育卷》，《教育的目標》，第4章。
3. 關於這個問題，筆者曾對來自全國各地的中小學骨幹教師共70名作過調查，結果有五種不同意見。即“總體上升”、“總體下降”、“相對（社會其他行業）上升”、“相對（社會其他行業）下降”和“說不清”共五種不同看法。
4. 陳桂生（2001）。《師德研究》，《教育研究與實驗》，第3期。武漢。
5. 胡東芳、陳炯編（2000）。《誰來塑造「人類靈魂的工程師」》，第77頁。福建教育出版社。
6. 周敬思等主編（2000）《中學教師素質調查研究》，第100頁、194頁。東北師範大學出版社。
7. 同註釋5，第77頁。
8. 紀大海（1966）。《德育新視點》，第38至39頁。四川教育出版社。
9. 何清漣（2001）。《中國當代經濟倫理的劇變》，《見劉智峰主編》，《道德中國》，第55頁。中國社會科學出版社。
10. 吳康寧（1998）。《教育社會學》，第191頁。人民教育出版社。

11. 黃白蘭（1998）。《盲點：中國教育危機報告》，第6頁。中國城市出版社。
12. 部分教師之所以偏愛成績好的學生，是因爲好學生能爲自己間接帶來各種榮譽和待遇；偏愛能爲自己辦事的學生，是因爲這樣的學生及其家長能夠直接給自己帶來各種好處。
13. 一些教師之所以厭崗怠工，也與待遇不高有關。這一點我們只要把重點學校教師的敬業精神與薄弱學校教師的敬業精神進行比較就不難得到證明。
14. 少數教師私營僞劣產品，無疑也是受到利益的驅使。
15. 參見拙作（2002）。《制度德性與制度德育》，《教育研究與實驗》，第1期。武漢。
16. 有研究者曾對先富起來的四種人（即部分社會資源的管理者、國有企業的負責人、能夠把權力換成金錢的仲介者及部分駐國外及港澳等地中資機構的掌權者）進行過系統分析，參見何清漣著（1998）。《現代化的陷阱》，第141頁。今日中國出版社。
17. 因爲工作的關係，筆者與許多中小學教師交流、討論過這個問題。他們對少數教育官員和校長的腐敗行爲，既憤恨，又羨慕。
18. 汪海燕等（2000）。「中小學教師對‘教師職業道德教育’的意見與建議」調查報告，載于朱小蔓、彭聃齡主編：《高等師範教育面向21世紀教學內容和課程體系改革成果叢書，素質教育分卷》，第253-254頁。北京師範大學出版社。
19. 康寧（2002）。《重要的是機制創新》，《教育參考》，第1期。上海。

參考文獻

1. 茅於軾（1997）。《中國人的道德前景》。暨南大學出版社。
2. 吳康寧（1998）。《教育社會學》。人民教育出版社。
3. 杜時忠（1999）。《人文教育論》。江蘇教育出版社。
4. 羅國傑（1997）。《道德建設論》。湖南人民出版社。
5. 劉智峰（2001）。《道德中國 — 當代中國道德倫理的深重憂思》。中國社會科學出版社。

面向21世紀——建設現代化教師隊伍的思考與實踐

廣東省珠海教育學院　官偉強

摘要

教育現代化是以現代化方式實現教育觀念、教育制度和教育條例全面進步的歷史過程。教師隊伍的現代化是首先要解決的問題。本文依據實際需要，提出教師隊伍專業化素質六方面的建設構想，並在實踐中進行富有成效的具體嘗試。

關鍵字：教育現代化、教師隊伍現代化、專業化

二十世紀已經過去，站在新世紀的起跑線上，推動我國教育事業現代化進程的要求，正越來越急切地觸動著我們的思緒，並催促我們走向實踐。

教育現代化是以現代化的方式逐步推動教育觀念、教育制度和教育條例全面進步的歷史進程，其核心應該是培養能夠適應未來社會需要的高素質的建設者，而實施者則主要是廣大教師。把握了教育現代化的實質性內涵，就不難理解建設現代化教師隊伍是推進教育現代化進程的一項最根本的戰略措施。

一、建設現代化教師隊伍的意義

教育現代化的進程應是下列序列的雙向連結，即：教師隊伍的現代化－培養人才的現代化 ---- 教育現代化。先化教師，後化學生，以現代化的教師去培養現代化的人才。有了一流的教師，才會有一流的學校、一流的教育，一流的人才。而且，就教育現代化過程的持續發展而言，在其多樣的內容中，教師隊伍的現代化也總是處在一個關鍵的地位上。與現代化的教育設施相比較，後者只能是教育現代化的重要外在條件，而現代化的教師隊伍才是教育現代化的內在條件。事實上，就辦學來說，當具備了基本的教育硬體設施後，硬體方面的進一步改善對於提高教育水平的作用將不能給予過高的估計。許多發達國家的實踐經驗也證明，教育設備達到較高水準之後，辦學條件的改善對教育質量提高的作用將顯得極為有限，而教師素質的提高，以及與此相關的教育思想和教育方法的完善與改革則顯得更為重要。美國佛吉尼亞21世紀大學委員會在一份報告中就曾聲稱，對於一所學校來說，有比建築更為重要的東西，那就是教師。再現代化的教育內容、再現代化的教育手段和教育管理措施，最終都離不開教師的掌握、使用和落實。可以說，在教育現代化的資源供給中，現代化教師隊伍無疑是最主要的動力資源，因此，將它作為一個重要課題研究無疑具有十分深遠的意義。

二、現代化教師隊伍的素質構想

教育現代化正處在一個不斷變化、不斷摸索和不斷創新的時代。一方面，建設現代化的教師隊伍成為教育現代化的客觀要求；另一方面，教育現代化又要求教師隊伍在群體上以現代化的方式去獲得新素質內容。審視和把握這些新的素質內容，不難發現在現代化的背景下對教師素質和能力的要求在

發生質的變化。

首先是教師職責或職能的轉變。

在現代化的背景下，僅從教師對教學活動的把握來說，其職責的變化已顯得非常深刻。聯合國教科文組織早在 1972 年發表的報告《學會生存》中就已指出：「教師的職責現在越來越少地傳遞知識，而越來越多的激勵思考；除了他的正式職能以外，他將越來越成爲一位顧問，一位交換意見的參加者，一位幫助發現矛盾論點而不是拿出現成真理的人。他必須集中更多的時間和精力去從事那些有效果和有創造性的活動」[1]。今天，這樣的觀念正日益深入人心。當前，國際社會的一個共同認識是，教師應該發揮新的作用，肩負起新的任務，教師不再被當做單純的知識傳授者，而被看做是培養全面發展新人的教育家、社會活動家。教師是學生學習的指導者、未來的設計者、智力資源的開發者和人生的榜樣的樹立者[2]。同時，我們認爲教師更應是一位創造者。

其次是對教師的專業化素質要求增高。

現代化教師隊伍的基本素質必須能充分體現較高的專業化水平。教師的專業化是指教師在整個專業生涯中，通過終身專業訓練，獲得教育專業知識技能，實施專業自主，表現專業道德，並逐步提高自身從教素質，成爲一名良好的教育專業工作者的成長過程。當代社會，隨著教育價值的不斷提升，社會對教師隊伍的專業水平的要求也在不斷提高。 1996 聯合國教科文組織在「關於教師地位問題政府間會議」上通過的《關於教師的地位的建議》中就曾指出：「教師職業是一種需要精心地鑽研，以便獲得專門知識與特別技能的特殊專業」[3]。現代化教師隊伍應該是一支具有極強的教育專業性的隊伍，而教師教育科學修養和教學技能的訓練則應被視爲體現教師專業水平的主要內容。對這一課題，不少地方都開始了有益的探索。如天津南開中學在「名師工程」的實施中就提出要建立一支「敬業奉獻、博識業精、通曉理論、教藝精湛、愛生善導、誨人不倦、改革創新、團結協作、結構合理、梯次銜接、以身立教、名師輩出的一流教師隊伍」[4]。大慶一中提出了建立內容包括「四業」（即樂業、勤業、精業、拓業）的科研型教師隊伍的目標。在有關面向 21 世紀的未來教師專業素質的探討中，人們在許多方面取得了共識。如熱愛教育、熱愛學生；創造性的思維能力和品格；廣博與精深相結合的知識結構；多方面的能力，如研究能力、資訊能力、操作能力、教育預見能力等等[5]。如以高學歷爲標誌的專業知識素養；以對教育事業的獻身精神爲核心的職業道德素養；以現代化教育思想爲指導的教育知識技能；以社會適應爲目標的能力素養；以發展自身潛能和陶冶身心爲目的的多方面的文化素養等[6]。

我們認爲，現代化教師隊伍的基本素質是指教師爲完成培養現代化人才的教育任務所應具備的各項基本條件，它也可以被視爲是現代化教師隊伍的質量規格。現代化教師隊伍的基本素質應不僅同教育現代化進程中教師所發揮的作用、所承擔的任務和其自身的勞動特點相聯繫，而且也應與現代社會進程中政治、經濟、科技的發展以及時代特點相聯繫。

爲此，我們對現代化教師隊伍的基本素質提出如下構想：（參見附錄一）

上述每項內容均應被賦於時代特徵且積極向上的內容，並將隨著社會的進步和教育的發展變化而不斷提出新的要求。如就知識素質來說，教育工作者就必須充分認識到知識更新速度加快和社會多元化等基本特徵，要主動去拓展自己的知識面，更新知識系統，優化知識結構。再就創新能力而言，教育工作者就必須認真思考知識經濟時代創新能力的重要價值以及在教育領域成爲創造型教師的社會意義。國際 21 世紀教育委員會在向聯合國教科文組織提交的報告中就曾指出：「教育的任務是毫無例外地使所有人的創造才能和創造潛力都能結出豐碩的果實」，並認爲「這一目標比其他所有目標都重要」[7]。可以說，今天，一個不具有創造性的教師就絕不可能成爲現代化教師隊伍中的合格的一員。

此外，現代化教師隊伍的基本素質應是以個體爲基礎的群體面貌的展現。正是在群體意義上，我們認爲現代化教師隊伍應該是一支思想先進、品德高尚、樂於鑽研、精於教學、勤於育人、勇於創造、善於協作、結構合理的教師隊伍。

三、建設現代化教師隊伍的具體嘗試

1997年以來，依據21世紀我市社會發展和經濟建設對教育更新、更高的要求，以建設一支與教育事業發展相適應的高素質教師隊伍爲目標，我們不失時機、不因循守舊地推出一系列加強我市教師隊伍建設的改革措施。

（一）強化教學基本功訓練，全面提高教師教學能力

從我市中小學青年教師偏多，正處於新老交替關鍵時期的實際出發，我們把全面提高我市中小學教師教學能力作爲教師隊伍建設的基礎工程來抓，決定在我市中小學教師中開展爲期三年的強化教學基本功訓練的活動。1997年，市教委頒發了《關於珠海市中小學教師強化教學基本功訓練的通知》，要求現年50周歲以下的中小學教師都要參加教學基本功達標考核的訓練活動。採取以教師自學自練爲主，培訓輔導爲輔，分期分批考核，三年內要求人人達標，市、縣（區）、校三級考核驗收，評選先進集體與教學能手的訓練組織形式。以期通過三年時間的有計劃、有組織地開展教師強化教學基本功訓練與驗收活動，促進全市中小學教師較扎實地掌握本學科教學大綱與教材知識體系、課堂教學設計與教學技能，爲全面提高我市教師隊伍素質奠定堅實基礎。同時，我們還鼓勵和指導先行達標的骨幹教師，積極開展教學改革實驗，探索形成自身教學風格，建立自我教學模式，完成教學基本功訓練活動後爲在全市推行人人創教學模式活動作先導。這樣，一步一腳印地把我市教師的教學能力和教研水平引向更高境界。

（二）實行全員培訓，建立教師繼續教育制度

我們在對現有中小學教師學歷層次知識結構以及專業能力的調查模底基礎上，制定了我市中小學教師繼續教育的五年規劃，並頒發了《關於加強我市教師幹部繼續教育工作的通知》，並對我市教師實行全員培訓和繼續教育證書制度作了全面部署。具體內容有：

1、凡分配到我市中小學擔任教育教學工作的高校畢業生，或由其他工作改任中小學教師的，必須參加不少於120學時的新教師實習期培訓。
2、凡年齡在40歲以下的中小學教師，若小學教師未達大專學歷；初中教師未達本科學歷，都要在2000年前完成高一層次的學歷進修。
3、凡是在職中小學教師必須按規定參加教師職務培訓，任職一周期（5年）內培訓時間累計不少於240學時。
4、職業中學的專業課教師和實習指導教師，在學歷達標後，還應參加培訓考職中高級專業技術等級證書，即專業教師實行「雙師型」制度。
5、參加以上規定進修的課時與成績，記入（珠海市教師繼續教育證書），並列入教師年度考核內容。

同時，爲了實現2005年基本實現我市教育現代化的宏偉目標，我們採用現代教育理論與現代教育技術來武裝教師隊伍。從1997年起，我市開展中小學教師研讀現代教育理論活動，擬用四年時間學完學校心理教育、現代教育學原理、教育科學研究理論與方法以及創新教育理論與實踐等基本內容的現

代教育理論。每年指定一本研讀的專著，發導讀題綱與舉辦輔導講座，以教師業餘研讀爲主，輔以相應要求的讀書筆記和考核檢查。此外，還要求每位元教師都要參加電腦技術培訓與考核，學習掌握電腦基礎知識、網路初步知識與技能。要求全市中學、城區小學、鎮中心小學的教師在2000年前全部通過電腦技術考核，其餘學校最遲在 2002 年要全部完成。

（三）改革教師人事制度，建立競爭激勵機制

1997年以來，我市在總結改革開放以來教師人事制度改革實踐的基礎上，推出若干完善與改革教師管理的政策和措施，加快了我市走建設高質、精幹的教師隊伍的步伐。主要措施有：

1. 改革教師招聘考核辦法，把好教師入口關。

我市是一座新興城市，每年都需要從外地招聘補充一批教師。過去招聘教師是由各校自行招聘考核後，上報教育主管部門審批，這種招聘辦法存在透明度不大、考核標準不統一、人爲因素過多的弊端，直接影響調進我市教師的質量。因此，1997年起，我市招聘教師開始實行統一面向全國發佈招聘資訊，成立專業考核小組，統一標準、公開考核，考核合格者與校方供需見面，雙向選擇。經近幾年的實踐證明，公開招聘、統一考核的方式遠比過去的學校自行招聘考核選擇餘地大、考核方式客觀公正、入選教師素質精良。

2. 完善教師聘任制，引入競爭激勵機制。

針對我市現行的教師管理中存在隊伍結構職數配置不合理，工資、報酬福利化、平均化，人員流動封閉化等問題。1997 年，市教委頒發了《關於深化中小學校內部人事制度改革的實施意見》，改革措施有：（1）在進行科學的「定編制、定崗位、定職責」基礎上，按照「條件公開、平等競爭、雙向選擇、擇優上崗」的原則對教師進行聘任，實行評聘分開，學校有權低職高聘或高職低聘教師。落聘教師占在校人員 3%，落聘的教師以通過進修、待聘、調出或將關係投靠市人才交流中心等方式予以安置。（2）對學校實行結構工資制。校內結構工資分爲基本工資、工齡教齡津貼、政府定額補貼、獎勵工資四部分。獎勵工資是用於區別教師工作量與業績大小分配部分，它是由原個人財政撥款工資中符合政策用於浮動獎勵的專案（其數額約佔個人工資總額的 33%）和學校創收用於獎勵教師部分構成。（3）教師受聘上崗後，按其工作崗位履行職責情況發給結構工資。

3. 實施「名師工程」，建立教師獎勵制度。

爲了切實提高我市教師的整體水平，加快形成我市教師骨幹隊伍。從1997年起我市啓動實施跨世紀「名師工程」，即從現在起到 2010 年，培養造就 4 名教育專家，30 名「名校長」，400 名「名教師」。通過啓動「名師工程」，爲優秀中青年教師的脫穎而出創造良好的環境和條件，並激勵全市中小學校長、教師爲發展我市教育事業爭當專家、名師，逐步造就一批有現代教育思想、有科學理論、有突出業績的跨世紀的「名師」群體。此外，我市長期堅持開展每年評選表彰先進教師、教壇新秀的活動，同時，設立「終身教育獎」，對從事教育工作30年以上的離退休教師，由市政府授予金質紀念章，以勉勵廣大教師終生從事教育事業。

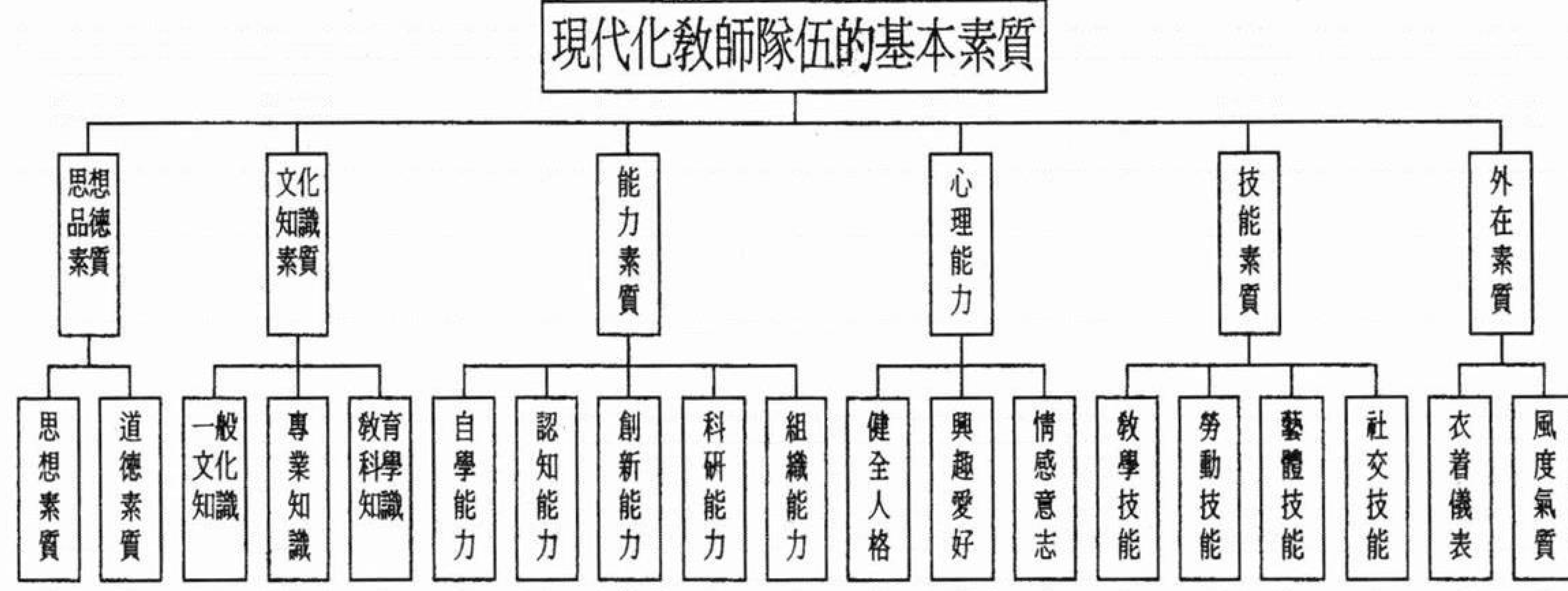
誠然，建設一支高素質的教師隊伍既是一個漸進的、動態的教育改革實踐過程，也是一項長期而艱巨的工作任務。因此，就目前來說，我市加強中小學教師隊伍建設的工作，僅僅是處於剛剛起步階段，我市教師隊伍的整體素質要取得實質性的提高，還需要經過一段相當長時間的工作努力。

註釋

1. 引自聯合國教科文組織國際教育發展委員會編著（1996）。《學會生存》，第 109 頁。教育

科學出版社。

2. 參見李玢著（1997）。《世界教育改革走向》，第159-161頁。中國社會科學出版社。
3. 轉引自李玢著《世界教育改革走向》第182頁。
4. 參見顧明遠主編（1996）。《素質教育的實施與運行》，第497頁。中國和平出版社。
5. 同註釋2第162-64頁。
6. 參見趙建華（1997）。＜面向21世紀中學教師繼續教育的內容＞一文，載《教育研究》。第10期。
7. 引自國際21世紀教育委員會的報告（1996）。《教育－財富蘊藏其中》。第6頁。教育科學出版社。


現代化教師隊伍的基本素質
思想品德素質
文化知識素質
能力素質
心理能力
技能素質
外在素質
思想素質
道德素質
一般文化知識
專業知識
教育科學知識
自學能力
認知能力
創新能力
科研能力
組織能力
健全人格
興趣愛好
情感意志
教學技能
勞動技能
藝體技能
社交技能
衣着儀表
風度氣質

鬆綁與專業成長——廿一世紀澳門教師隊伍專業建設的重要環節

澳門中華教育會教育科學研究組

摘要

社會的變遷，使教育被提升至關係國家可持續發展的重要戰略地位。新時代向教育提出的要求，必須依賴高素質的專業教師隊伍來完成。因此，教師專業素質的提高便成了教育改革中最受關注的重點環節。然而，澳門教師的工作超負荷阻礙教師的專業成長。班級人數多、上課節數多、授課以外的工作沉重、以及過多的非教育教學活動，令教師感到心力交瘁，並對多方面構成嚴重危害，急需同心合力，努力讓教師鬆綁，藉此創造專業成長的空間。在鬆綁的前提下，教師專業成長還要向多方面努力。首先是要讓教師成為終身學習者，為達此目的，需要法規的配合，多途徑發展在職培訓和在學校內設立鼓勵進修的機制。其次，亦要讓教師在教育教學中成為教研相長者，研究學生、家庭、社會，研究自己的教學，研究教學內容，以便提供更優質的教育。此外，還要讓教師成為學校、家庭、社會大教育圈中的專業參與者，與學生平等合作，與家長同心同德，與社區結伴共進，共同完成培育一代新人的任務。

關鍵字：終身學習者、教師鬆綁、教研相長者、專業參與者

聯合國教科文組織和國際勞工組織於一九六六年日內瓦通過的《關於教師地位的建議》，指出了教師應被視為專業。三十多年後的今天，社會的變遷，特別是在全球化和訊息化澎湃的浪潮席捲全球的背景下，國際間日益激烈的競爭使教育被提升至關係國家可持續發展的重要戰略地位。而教師工作的重要性和技術性，已令非專業人士不能繼續勝任於教席當中。因此，教師專業素質的提高便成了教育改革中最受關注的重點環節。

澳門的教師隊伍比較年輕，根據2001／2002學年的官方統計，四十歲以下的教師佔63.3%。在學歷方面，超過半數的教師具有學士學位或以上程度，超過四分三教師受過師資訓練。為了更瞭解這支教師隊伍的現況，明瞭教師工作的困難和壓力來源，探索提高教師專業素質的道路；我們於去年十二月按照澳門統計暨普查局學校監管組織分類的學校體系師生比例，分別向本澳34所中、小、幼學校的七百多位教師，及13所中學的八百多位初中及高中學生發出問卷，希望通過教育者與被教育者的角度，相互參照，以便掌握現狀。調查資料顯示，被訪教師的年齡、教齡結構、每週上課節數等資料與政府公佈整體教師的數字吻合，驗證調查的代表性和可信性。在問卷資料的分析討論過程中，我們發現，教師的鬆綁與專業成長，是提升澳門教師的專業素質，實現廿一世紀優質教育的重要環節。

一　鬆綁是提升教師專業素質與確保教育優質的客觀前提

教師鬆綁的範圍，包括工作上的、制度上的和觀念上的鬆綁。

教師的自我提升，需要時間的投入，需要精神的付出。然而在我們的調查當中，61.4%的被訪教師認為教學工作是令人心力交瘁的工作，不贊同的只得11.9%，可見澳門教師普遍感到很大的工作壓力。若不能給教師減壓，提升教師專業素質的目標將難以達成。

（一）澳門教師沉重工作壓力的來源

1. 班級人數多和教師上課節數多

澳門基礎教育體系以私立學校為主體，以 2001 ／ 2002 學年為例，在私立學校就讀的學生人數佔整體學生數的 93.7% 。私校在 1985 年以前都只是依靠家長的學費和社會捐獻維持經營，為降低教育成本，唯有擴大班級的人數和增加教師的上課節數。八十年代初開始出現的基礎教育學額嚴重不足，可謂雪上加霜，當時，為了應付學生入學的需要，竟出現超過 80 人的班級。 1985 年以後，政府雖然開始給私校注入津貼，但投入金額偏低，教師沉重的工作負擔並未能得到改善。目前澳門基礎教育階段平均班級人數達 40.6 人。而從我們的問卷得知，被訪小學教師每週平均擔負 24.4 節課，初中 22.6 節，高中 21.9 節。而私校教師的工作負擔比公立學校教師更重。公立學校教師佔全澳教師總數 9.5% ，而學生只佔學生總數的 5.9% ；私立學校師生比是 1: 24.5 ，公立學校的是 1: 14.6 ，其中以葡語為教學語言的公立學校師生比更是 1: 2.26 。

2. 授課以外的工作繁重

許多教師就是因班級人數過多和上課節數多，而被緊緊地困於沉重而繁多的工作中，令有待批閱的作業簿、工作紙、作文簿、測驗卷等堆積如山。在埋首於批改工作的同時，還要顧及班級，照顧學生的個別差異，安排課外的輔導。剛是上述工作，已足以令教師感到吃力，何況，教育教學工作不僅僅如此，瞭解及關懷學生，協助學生能力和興趣的發展，與家庭溝通等等，這些工作使教師感到難以完成。

許多教師還要在每天放學後負責約一小時的學生督課班，還要為學生開展各項興趣班的活動，亦要為學生參與比賽進行賽前的輔導和訓練，工作之繁重可想而知。在有限的時間內，教師又怎能靜下來，總結自己教學的得失，研究學生，研究教材呢？

3. 過多的非教育教學活動浪費師生的時間

教師原可利用週六下午、週日或節假日的時間進行自我思考，參與修進，或把握機會進行自我的調適。但是，澳門許多教師的上述時間長期被佔用。

自八十代開始，隨著澳門回歸中國，澳門社團數量高速增加，亦顯得非常活躍。它們基於對青少年的關心，以學生為對象，舉辦了各式各樣的學藝比賽和富有教育意義的活動，並要求學校組織師生參與。它們對培養青少年所作的努力，當然值得支持和肯定。問題是，其中一些團體貪圖方便，放棄了本身界別應該面向的對象，借助學校的力量，以學生為目標，達致在舉辦活動數量上的增加及社團影響力的提升，甚至以學生作活動的「佈景版」。學校因此彷彿成為了社會重要的人力寶庫，舞蹈隊、歌詠隊忙個不休，一般學生也在教師的帶領下，頻繁地應邀出現於講座、體育比賽、藝術表演的觀眾席上。一些容易籌辦的比賽，如繪畫、書法、徵文等活動，每學年不下數十項，師生為應付比賽而不勝其煩。在教育界的聚會中，在報章上，已有不少要求改善問題的呼籲。澳門日報的副刊多次出現以《不要再徵文啦！》、《救救孩子》、《救救教師》、《學生學習權不容侵犯》等為題的文章，揭露了「平均一個月有近三個徵文比賽」的事實。可見，問題的改善刻不容緩。

4. 「心力交瘁」是紅色信號

澳門教師工作負擔重、困難大、問題多，是過去不少調查、訪問所得的共識。本次教師問卷調查中的三項結果，說明了問題非但得不到解決，而且在進一步惡化，可能發展到一個更令人擔憂的新階段。

第一，被訪教師對自已的職業體會和評價中，61.4%十分贊同或贊同「教學工作令人心力交瘁」；（見調查結果乙項(一)）

第二，接近四分之三（即74.9%）的被訪教師認爲教學中面臨最大的困難是「學生無心向學」；（見調查結果乙項(三・2)）

第三，超過四分之三的教師表示最大的工作壓力來自「學生問題」（佔75.9%），「家長不合理投訴」（佔75.0%）。（見調查結果乙項(三・4)）

以上三大列首位的數字說明，困擾教師的已從工作擔子重到面對困難複雜；從疲於奔命到「心力交瘁」；從簡單到複雜；從量變到質變；從掙扎到挫敗。面對「學生無心向學」、「家長無理投訴」，作爲教育工作者，已經不是再賠上休息、娛樂時間，再傾注愛心、耐心可以解決。因爲問題已經惡化了，成了社會、家庭、學校因素交錯的併發症，不是教師單槍匹馬可以奏效，必須有一體化綜合整治方案去解決問題。

因此，儘管教師不怕疲勞，甘願再艱苦，也不過是「高速改卷器」、「不停聲授課機」，還走不出困境，不能很好地完成教書育人的任務。

（二）澳門教師工作超負荷的嚴重危害性

教師沉重的工作壓力已發展成一種危機，問題若得不到解決，不僅教師身受其害，學生、家長、甚至整個社會也要付上沉重的代價。因此，必須重視工作超負荷帶來的下列危害性：

1. 令工作質量降低；
2. 令學生的個別性得不到培養；
3. 令出現問題的學生更陷深淵；
4. 影響良好師生關係的建立；
5. 令教師與家長產生矛盾；
6. 影響教師的工作情緒；
7. 影響教師的身體健康；
8. 影響教師的專業成長；
9. 影響教師的社會聲望；
10. 危及社會未來發展。

基於上述嚴重後果，教師、學校行政人員、政府、家長，以至社會大眾，必須統一認識，同心協力，急切進行改善。

（三）合力抓緊良好的契機，讓鬆綁達至提高工作質量的目的

讓教師鬆綁，主要牽涉資源的增加投放。降低班級的學生人數，降低教師的上課節數，需要校舍設備，人員編制等方面的配合。儘管困難重重，耗費不菲，但這是提高教師素質，確保優質教育的必要條件。在經濟處於調整期的今天，台灣積極地進行把班級人數降至35的工程，香港也爲教師創造空間撥出了專款，這都顯示了兩地均重視讓教師鬆綁的重要性和迫切性。

澳門亦已在這問題上起步。目標把班級人數降至35的小班教學措施已在免費教育的最低年級開始。事實上，澳門目前正出現學生人數下降的現象。根據澳門教育暨青年局的統計，2001／2002學年澳門最多學生的年級是初一級，共9,701人。在初一以下級別的人數逐級遞減，至幼稚園最低班只有3,857人。而澳門近兩年的人口出生數在四千左右。這一趨勢，大大有利於政府貫徹落實小班教學的措

施，大大有利於班級人數的下降。

單是降低班級人數，不足以令教師鬆綁。爲減少教師的上課節數和所擔負的非教學工作，有必要增加學校教師和輔助人員的數目。目前澳門教師處於供過於求的狀態，近年教育學院的畢業生也面臨著就業困難，如果政府可以撥出專款，讓學校增聘教師，一方面可解決新教師就業的問題，避免培訓資源的浪費，人力資源的浪費，讓新教師有機會吸取工作經驗；另一方面，亦可分擔原有教師的工作，紓緩壓力，讓教師有機會把精力和時間更多地投入專業成長當中。

學校的行政人員也應該在條件許可下，增加人員編制，減輕教師的工作負擔，但必須確保教師原有的待遇不會因此受到影響。學校也應在紓緩壓力的同時，採取必要措施，鼓勵和督促教師進行教學的改善和自我的提高。同時，也要在參與社會活動方面進行有計劃的選擇和協調，立足於學生的發展，避免對教師和學生構成額外的沉重負擔。

教師鬆綁的目的，不是簡單地減輕教師的工作量，而是創造條件，讓教師有更多的時間和空間，進行更多的專業交流，更多的社會接觸，更多的瞭解，更多的研究，更多的反省，更多的調節，從而使教育教學工作充滿智慧和創造，更專業化和藝術化，爲學生提供更優質的教育。

二、廿一世紀教師專業成長的努力方向

社會在高速改變，知識爆炸性地增長，又迅速更新。要讓學生適應社會，除了使他們擁有扎實的基礎知識外，還要培養他們具備與時並進的能力。即能敏銳地察覺社會的轉變，作出自身調整，並能在短時間更新和補充知識和掌握技能。不僅學生，教師也要適應新的社會，要完成新時代賦予的新任務，教師必須重新審視自己的角色，以嶄新的思維帶領自己工作，帶領自己在教學生涯中不斷成長。

（一）努力讓教師成爲「終身學習者」

國際廿一世紀教育委員會於一九九六年向聯合國教科文組織提交的報告指出：「終身學習成爲了開啓廿一世紀的鑰匙」。對於教師來說，一次師訓受用終生的觀念明顯已不合時代要求，必須參與在職培訓及進修活動中，才能掌握時代的變化，認識教育改革的新趨向，學科教學的新成就。教師參與在職的培訓或進修，不是可有可無的額外補充，而是不可或缺的必要措施；不僅是教師的權利，更是教師必須履行的義務。接受培訓已成爲教師職責的一部份，成爲教師能繼續勝任於教席的必要條件。教師必須確立終身師訓的觀念。

在我們的問卷調查中，被訪教師對於獲得進修機會，在八項教師最希望得到的項目中排名第七（只佔37.7%）。這結果一方面反映了教師爲了應付繁忙的工作，對參與進修顯得有心無力；另一方面也反映教師未有足夠注意缺乏進修帶來的負面影響。爲了提高教師的重視，確保教師參與培訓，需要多方面的協作：

1. 法規的配合

英、法、德等國早於七十年代已制定了教師在職培訓的法例，澳門也應讓教師參與培訓的必要性體現於法令中。如在制訂中的《教學人員職程》內，把教師在一定年限內完成指定進修時數，列作教師職階晉升的必要條件，從而確立在職培訓的法律地位，鼓勵教師參與進修。

2. 多途徑發展在職培訓

教育當局應根據社會的需要，擴大與高等院校、教育團體和社會專業團體的合作，提供足夠數量的，認可的進修機會。而師資培訓的質量是生命線，必須重視師範導師的學術水平和實踐經驗。同時，政府亦應鼓勵學校進行校內的教學人員培訓計劃，提供資助和必要的協助。

學校是最瞭解校內教師隊伍特質的組織，如果能把學校的發展目標與教師個人的受訓目標結合起來，組織校內教師培訓計劃，將會更具針對性和適切性。通過學校的籌組，爲教師提供參加講座、研討會、工作坊，或參與校際交流、外地觀摩的機會，甚至進行教學的試驗計劃、課程發展計劃，撰寫教育研究報告等活動，也是培訓教師的有效途徑。

3. 在學校內設立鼓勵進修的機制

學校應積極鼓勵教師的進修，並在時間和工作上加以配合。對教齡短的教師，應考慮設立以資深教師支援機制，支援者與被支援者均應適量減免工作量，以便他們有更多時間和機會，提升專業素質。同時，學校也應在薪金制度和工作安排上，體現鼓勵進修的精神。

廿一世紀的教師是終身學習者，必須認識參與培訓的必要性，以提高自身素質爲己任，自強不息，以適應日新月異的社會。同時也應以身作則爲學生樹立終身學習的觀念和精神。

（二）努力讓教師在教育教學中成爲「教研相長者」

舊的觀念認爲：教學研究是專家學者的本份，教師只是把專家研究成果運用於教學當中。這種想法早已不適合時代要求。

每一位教師，都必須是「教研相長者」。不進行研究，就不能把工作做好，而且會重複犯錯。在工作過程中，教師具有下列基本的研究任務：

1. 研究學生、家庭、社會

教師必須研究學生，瞭解學生的現狀和特點，才能爲學生「度身訂造」最佳的教學安排和教學模式。其次，教師亦需要對學生的家庭進行研究。如九十年代中期因父親遠赴台灣工作而出現的「假單親家庭」，今天因經濟問題出現的失業家庭。教師必須掌握相關情況，才能瞭解學生。此外，教師亦要研究社會改變對學生的影響。例如，因足球、籃球博彩合法化而引起的學生賭博風氣；光碟、互聯網內裏的黃色資訊泛濫；「北上消費」帶來的學生享樂文化等。教師只有瞭解問題背後的根源，才能對症下藥，幫助學生建立正確的人生觀。

2. 研究自己的教學

教師必須經常自省，分析總結教學中所獲得的資訊和回饋，在檢討中獲益。如在上課時，應留心學生的態度和反應，因這是一面最直接的鏡子，反映教學內容與方式方法是否切合學生的需要。在批改作業時，要重視分析學生的錯誤，尤其是學生相同的、普遍的錯誤，藉此瞭解教學過程中的問題。測驗後，也要進行簡單的統計分析，以便掌握學生的學習情況，以調整教學計劃。

3. 研究教學內容

教師也需要掌握教材的體系和關鍵所在，以便在教學中，協助學生順應知識的脈絡，掌握知識的

結構。教師的教學是學生學習質量和學習能力提高的主導因素。

由此可知，教師專業本身，就具有研究者的角色。而這種立足於日常工作中的研究，是專家學者難以替代的。教師如在實踐中累積豐富的素材，在分析研究中有新的發現，應作出更深入的研究，發揮更重要的研究者角色，促進教育理論的發展。

爲了確保教師履行研究的職責，學校的總結制度必須健全。同時，對於經常反省和改進的教師，必須加以肯定，並給予鼓勵，以保持教師的積極性，營造重視研究的校園氛圍。成功經驗和失敗教訓都應與更多人分享，從而讓工作得到科學的改進。此外，學校亦可鼓勵各學科開展教學試驗，在同儕的協作下提高教師的科研意識和能力。

政府除了繼續舉辦教學設計獎勵計劃外，還可主動與學校合作，進行跨校的研究計劃。同時，亦可考慮對教學研究作出貢獻的個人和學校頒發獎勵，以推動研究的風尚。

（三）努力讓教師成爲學校、家庭、社會大教育圈中的專業參與者

課室不是教師獨自發號施令的王國，也不是教師個人表演的舞台，教學過程需要師生的互動合作。社會的轉變，使教育的任務再不能在學校圍牆內狹小的範圍內完成。學校應該走向社會，教師必須走出校園，與家長、社區合作，共同完成育人的使命。

1. 師生建立平等的合作關係

學生是學習的主體。但不少教師會感到學生缺乏主體意識，或過份依賴教師。例如，呆坐於課室中等待教師的答案而不嘗試自行思考；等待教師對問題作出評論而不自行判斷；等待教師派發資料而不自行搜集等。在教學過程中缺乏了學生的參與，學生個人的特質便會被埋沒，同時亦影響學生學習技能的提高，獨立思考和判斷的形成，自尊自信的建立，及知識體系的建構。造成學生欠缺主動的原因往往出於教師與學生在教學中不恰當的相處和溝通方式。要讓課堂充滿生氣和活力，要激發學生的參與意慾，形成師生雙向的，相互合作的教與學，首先要讓學生感到受尊重：感到自己的意見受到尊重，感到自己的參與是重要的，感到師生的角色是平等的。

針對我們調查的結果，要建立師生平等的合作關係，須注意下列幾方面：

(1) 放下權威

教師的尊嚴要建立於學生的信任和愛戴上，並不在於所擁有的權力上。從我們的調查得知，學生對教師「經常無理責罵或責罰」非常反感，在十三項選擇中排行第二（佔70.2%）。教師應對此加以重視，當有需要對學生進行批評和責罰時，應慎重處理。必須滿懷愛生之情，耐心聽取學生意見，合情合理分析問題，誠意幫助學生進步。如果學生抱有消極抗拒的情緒，師生的合作將難以進行。

一些教師的權威還表現在學生不同意見的處理上。教師所提供的參考答案擁有無上權威，學生不能對此提出任何異議，甚至不能作出絲毫的改動，那麼只能培養出盲目服從、缺乏獨立思考的學生。學生的工作方式被局限於教師指定的途徑，把學生殊途同歸的「殊途」一律視作「歧途」，那樣培養出來的學生，只會因循守舊，按例而行，缺乏革新的精神和探索的膽量。在討論中，教師的觀點永遠是最後的結論，學生的意見都被排除於外，那麼，學生只會崇拜權威，缺乏提議的自信和勇氣。這種形式的教學只是單向的，談不上甚麼合作可言，更可悲地摧毀了學生的獨立性和創造力。教師要以真誠的尊重、熱切的期望、友善的關懷，激發和培養學生的自尊、自愛、自信和自立，發展其自主性，促進自我成熟和自我完善。

(2) 公平處事

教師要平等對待每一位學生，處事要公平公正。從我們的調查得知，令學生最反感的是教師的「偏心，處事不公」（佔 70.9%）。對於「公平」的重要性，師生也有不同看法。教師認爲「公平」重要的比率是 67.6%，而學生的則爲 80.7%。可見，學生對公平的渴望，遠高於教師對公平的重視程度。公平是教師取得學生接納的前提，只有客觀公正地對待和評價學生，才能建立良好的師生關係。

(3) 表達愛心

在我們的調查當中，被訪教師認爲「愛心」極重要（佔 90.9%），而受訪學生則期望教師有耐心（佔 84.4%）和寬容（佔 64.5%）。教師也必須注意「師愛」的表達方式，基於對學生的愛護和熱切的期望，教師在提出嚴格的要求之餘，還要耐心教導，讓學生感受到教師的愛護關切之情，並在合理的情況下表現出寬容的一面。恩威並施，才能有效經營班級，才能爲師生的相處建立良好的氣氛。

(4) 瞭解學生的內心，實現全面培養的目標

在教學之餘，教師需加強與學生的溝通，彼此增進瞭解。相互的深入認識將促成師生在教與學中的良好合作。教師需注意與學生溝通的態度和技巧，以誠相待，創造平等互信的環境，讓學生流露心底的話語，從而瞭解其人生觀和價值觀，從旁協助學生建立健全的人格。

育人是教師永恆的任務，缺乏德育的教育只能爲社會製造「危險品」。但是，在我們對學生的調查當中，我們發現學生認爲被老師影響最深的，還是集中地表現在智育方面（「求學態度」和「學業成績」在八項受教師影響的項目中排在第一、二位）。問題的根源不單純地存在於教師當中，追本溯源，便要上升至社會觀念、升學機制，甚至文化傳統的層面上。但作爲教師，應該經常審視自己的教學過程，並用全面培養的觀念作準繩，以作爲衡量及調整教學安排的依據。教師的努力，有助於推動社會思想的變革。

2. 教師與家長建立同心同德的合作關係

(1)調查顯示家長與學校的合作問題不少

在我們的問卷調查中，只有 18% 的被訪教師認爲「目前家長與學校密切合作」；75.0% 的被訪教師感到「家長的不合理投訴」給予他們很大壓力。可見，教師與家長的合作和互信出現了問題。

(2)共建溝通、理解、諒解的合作基石

加強溝通，增加瞭解，促進互信，促成合作，是紓解矛盾的有效方法。良好的「家校合作」是促進教育成效的基礎。學校、教師與家長的溝通，應由始至終貫穿於教育的整個過程之中，而並非只限於子女出現問題之後。雙方的合作是互動的，不能要求單純由一方配合另一方。良好的合作奠基於相互的理解，理解始於接觸和溝通。故此，學校應該創設更多機會讓雙方得以交流，如召開家長會，舉辦家長招待日等，教師也應與家長建立常規性的聯繫，如組織家長講座，開辦家長課程，共同研究認知心理學，掌握青少年兒童成長規律，逐步取得共識，衷誠合作。在良好的溝通中尋求最佳的協作方式，共同完成對其子女的教育。也只有更新家長舊觀念，教育教學才能有效進步，教育改革才能起步。

(3)目前的困難

澳門教師沉重的工作壓力大大降低與家長的溝通機會。而家長方面，亦有其本身的困難之處。

九十年代中期，隨著建造、房地產泡沫經濟的爆破，製衣、玩具等輕工業的遷離，澳門的失業問題日趨嚴重。爲了謀生，父母一方，甚至雙方皆到外地工作，造成了許多「單親家庭」和「孤兒」。北區的一所中學曾於當時作出統計，發現該校四成學生的家庭處於這種狀態。隨著周邊地區的

經濟下滑，澳門工人回流，進一步加重了就業的壓力。許多家長成爲了終日奔波於澳門與大陸的關卡之間的「水客」，賺取微薄的收入度日。因此，對子女的家庭教育出現了缺失，甚至空白。加上，澳門近年的離婚比率不斷上升，2000年的離婚數字就較1990年的增加3.5倍，破碎家庭的增加進一步對家庭教育造成衝擊。

正是教師與家長各自擁有不同的困難，影響家校合作的進行，亦構成雙方的矛盾和誤解。家長投訴教師未盡職責，教師也責怪家長未盡父母管教之本份。澳門政府把促成「家校合作」列爲今年教育施政的重點，在推行的時候，必需掌握形勢，正視教師與家長雙方的困難。

3. 教師與社區建立夥伴的合作關係

(1) 化被動爲主動

要完成新的育人任務，還要利用社區的資源，與社區攜手合作開展各項活動，通過活動讓學生得到成長與發展。在合作的過程中，教師、學校應化被動爲主動。教師需要根據學科培養目標的需要，主動向學校提出舉辦相關活動的計劃，促成學校與社區團體和政府部門的合作。同時，教師更應爭取主動，參與有關活動的籌組過程中，發揮專業的影響力，提出專業建議，讓育人的目標更鮮明，有效地體現於活動中，提高活動的教育效果。同時，學校面對繁多的參與邀請時，應與有關教師討論，區分有利學生德、智、體、群、美發展的健康、益智活動和單純充當「活動佈景版」、「鼓掌機器」的酬酢，作出篩選和整體規劃，選擇參與教育意義較大者；對損害學生學習權益，不利學生成長的活動，教師、家長和學生本人都可以說「不」。此外，還要從育人的觀念出發，淡化錦標思想，讓更多最需要得到培養和鍛鍊的學生參與到相關活動中。

(2) 組成支援的夥伴群體

澳門許多學校是由社團或宗教團體興辦的。學校應發揮辦校團體的優勢，通過辦校團體的社會脈絡，組成支援學校的夥伴群體，組織各類活動讓學生參與。而教師以專業的角度，參與活動的策劃與籌組，與社區共同合作，提高活動的成效。

爲了完成廿一世紀新時代的重托，必須創造條件，努力促進教師的專業成長。新時代的教師要成爲終身學習者、教研相長者，專業參與者，努力爲學生提供更優質的教育，讓學生具備適合時代的素質和精神。

任何形式的教育都需要通過教師來進行，教師是教育成敗的關鍵。建設澳門廿一世紀的專業教師隊伍，首先要爲教師的鬆綁，以便爲教師專業素質的提升創造條件；同時，教師亦要重視自身素質的提升和觀念的重塑，以適應新時代的要求。教師要走在時代的前沿，首先完成蛻變，才有能力帶領學生在時代洪流中暢游。正如印度聖雄甘地所說：「教師才是學生真正的課本」。

參考文獻

1. 歐用生（1996）。《教師專業成長》。師大書苑。
2. 葉瀾（2001）。《教師角色與教師發展新探》。教育科學出版社。
3. 趙中建主譯（1999）。《全球教育發展歷史軌跡——國際教育大會60年建議書》。教育科學出版社。

附件一

澳門教師問卷調查

有效樣本總數 717

甲項：個人資料部份

1.任職學校類型

公立學校	17	2.4%
私立中文學校	646	90.1%
私立英文學校	54	7.5%
總數	717	100.0%

2.從事教育年期

小於或等於 5 年	282	39.3%
5 年以上， 10 年或以下	158	22.0%
10 年以上，20 年或以下	150	20.9%
20 年以上，30 年或以下	86	12.0%
30 年以上	41	5.7%
總數	717	100.0%

3.職　務

行政人員	21	2.9%
教學人員	684	95.4%
行政兼教學人員	9	1.3%
其它	3	0.4%
總數	717	100.0%

4.任教程度

幼稚園	76	10.6%
小學	274	38.2%
初中	158	22.0%
高中	141	19.7%
幼稚園和小學	3	0.4%
小學和初中	10	1.4%
初中和高中	48	6.7%
小學, 初中和高中	4	0.6%
幼稚園，小學，幼中，高中	1	0.1%
無作答	2	0.3%
總數	717	100.0%

5.每週上課節數

10 節或以下	19	2.6%
11 至 20 節	71	9.9%
21 至 25 節	312	43.5%
26 至 30 節	277	38.6%
31 節或以上	36	5.0%
無作答	2	0.3%
總數	717	100.0%
幼稚園平均節數	26.9	
小學平均節數	24.4	
初中平均節數	22.6	
高中平均節數	21.9	

乙項：問卷部份

（一）此部份問卷共5題，每題答案均從十分贊同到極不贊同，依程度不同分成五個等級，請詳讀每題內容，分別在五點上依照自己的想法，在每題右邊選擇適當答案打"P"號，每題均請作答。

	十分贊同	贊同	一般	不贊同	極不贊同	無作答
1.澳門的教師普遍受到社會尊敬。	27 3.8%	343 47.8%	302 42.1%	42 5.9%	2 0.3%	1 0.1%
2.教學工作令人心力交瘁。	204 28.5%	236 32.9%	192 26.8%	80 11.2%	5 0.7%	0 0.0%
3.目前，家長與學校密切合作。	14 2.0%	115 16.0%	467 65.1%	113 15.8%	8 1.1%	0 0.0%
4.目前，學校對教師的進修有足夠的鼓勵。	43 6.0%	321 44.8%	270 37.7%	71 9.9%	12 1.7%	0 0.0%
5.澳門的教師普遍具有革新精神。	17 2.4%	262 36.5%	344 48.0%	87 12.1%	7 1.0%	0 0.0%
6.澳門教師普遍關心國內外時事。	34 4.7%	304 42.4%	312 43.5%	63 8.8%	4 0.6%	0 0.0%

（二）部份問卷共6題，每題答案均從十分滿意到極不滿意，依程度不同分五個等級，請詳讀每題內容，分別在五點依照自己感到的，在每題右邊選擇適當的答案打"P"號，每題均請作答。

	十分滿意	滿意	一般	不滿意	極不滿意	無作答
1. 對於目前的薪酬待遇	21 2.9%	329 45.9%	285 39.7%	73 10.2%	9 1.3%	0 0.0%
2.對於學校各項福利措施（如退休金、醫療補助、公積金...等）	16 2.2%	243 33.9%	315 43.9%	116 16.2%	27 3.8%	0 0.0%
3.對於目前在學校的工作負擔量	5 0.7%	158 22.0%	407 56.8%	127 17.7%	20 2.8%	0 0.0%
4.對於校內的團隊合作氣氛	42 5.9%	346 48.3%	288 40.2%	38 5.3%	3 0.4%	0 0.0%
5.對於校內的民主參與氣氛	14 2.0%	238 33.2%	378 52.7%	73 10.2%	14 2.0%	0 0.0%
6.對於教學設備	33 4.6%	320 44.6%	282 39.3%	78 10.9%	4 0.6%	0 0.0%

（三）部份問卷共五題，請按重要程度排序，最多選5項。

1. 你認爲作爲老師，對待學生，以下哪些方面最應做到？

	第1重要	第2重要	第3重要	第4重要	第5重要	選擇總數	比率
A寬容	77	20	53	87	98	335	46.7%
B耐心	98	234	154	82	30	598	83.4%
C愛心	260	181	131	52	28	652	90.9%
D公平	38	69	101	161	116	485	67.6%
E責任感	199	141	146	113	61	660	92.1%
F風趣、幽默	2	7	22	35	116	182	25.4%
G認真、細緻	31	51	80	127	138	427	59.6%
H客觀	7	8	25	38	84	162	22.6%
I其它	1	1	0	1	3	6	0.8%

2. 你在教學中面臨最大困難是甚麼？

	第1困難	第2困難	第3困難	第4困難	第5困難	選擇總數	比率
A課節數多上	103	85	68	62	36	354	49.4%
B班級人數多	165	143	58	51	21	438	61.1%
C個人經驗不足	58	53	42	37	35	225	31.4%
D工作量大	109	140	161	68	35	513	71.5%
E備課時間不足	12	42	52	46	47	199	27.8%
F學生無心向學	201	111	98	91	36	537	74.9%
G運用資訊技術教學	37	44	37	43	61	222	31.0%
H與學生溝通	7	32	51	51	68	209	29.1%
I課外輔導工作多	13	23	30	56	78	200	27.9%
J其它	9	4	3	0	27	43	6.0%

3. 學校工作中，你最希望得到甚麼？

	第1希望	第2希望	第3希望	第4希望	第5希望	選擇總數	比率
A設備的改善	90	45	66	67	74	342	47.7%
B校方的支援	274	174	78	54	26	606	84.5%
C家長的配合	127	196	152	85	42	602	84.0%
D家人的支持	8	14	22	18	31	93	13.0%
E學生的尊重	105	85	109	102	52	453	63.2%
F同事的合作	35	119	137	146	82	519	72.4%
G進修的機會	24	25	37	66	118	270	37.7%
H完善的福利制度	47	31	66	61	117	322	44.9%
I其它	1	0	1	0	3	5	0.7%

4. 作為教師你認為最大工作壓力來自？

	第1壓力	第2壓力	第3壓力	第4壓力	第5壓力	選擇總數	比率
A社會的過高要求	132	93	92	71	59	447	62.3%
B家長不合理投訴	194	177	85	52	30	538	75.0%
C無職業保障	73	77	69	39	54	312	43.5%
D無教學自主權	22	26	48	59	41	196	27.3%
E工作未被校方認同	84	75	65	65	32	321	44.8%
H學生問題	162	141	121	84	36	544	75.9%
I同事間的競爭	4	22	26	33	48	133	18.5%
J家人的不諒解	4	8	9	8	14	43	6.0%
K個人學識不足	25	25	38	46	65	199	27.8%
L其它	7	2	1	4	11	25	3.5%

附件二

學生問卷統計結果

樣本總數 870

甲項：個人資料部份

性別

女	403	46.3%
男	441	50.7%
無作答	26	3.0%
總數	870	100.0%

就讀學校的類型：

公立學校	120	13.8%
私立中文學校	595	68.4%
私立英文學校	155	17.8%
無作答	0	0.0%
總數	870	100.0%

就讀年級

初一	92	10.6%
初二	161	18.5%
初三	163	18.7%
高一	135	15.5%
高二	106	12.2%
高三	211	24.3%
無作答	2	0.2%
總數	870	100.0%

乙項：問卷部份

一· 在你的經驗裏，好的老師對你哪些方面的影響最大？

（請按重要程度排序，最多選 5 項。）

	第 1 重要	第 2 重要	第 3 重要	第 4 重要	第 5 重要	總數	比率
A 學業成績	316	106	93	68	87	670	77.0%
B 求學態度	166	247	117	103	54	687	79.0%
C 爲人處事、人際關係	118	167	155	96	75	611	70.2%
D 人生觀、價值觀、世界觀	117	136	160	96	79	588	67.6%
E 自信心、個人形象	34	55	87	95	100	371	42.6%
F 啓發思考、擴闊視野	63	93	144	178	117	595	68.4%
G 個性發展	10	20	19	69	66	184	21.1%
H 發展個人特長	38	35	64	90	172	399	45.9%
I 其它	5	1	2	3	13	24	2.8%
無作答						2	0.2%

二．你認爲作爲老師，對待學生，以下哪些方面最應做到

（請按重要程度排序，最多選5項。）

	第1重要	第2重要	第3重要	第4重要	第5重要	總數	比率
A寬容	207	80	86	89	99	561	64.5%
B耐心	171	244	129	117	73	734	84.4%
C愛心	85	122	128	80	67	482	55.4%
D公平	166	157	171	131	77	702	80.7%
E責任感	117	119	127	125	100	588	67.6%
F風趣、幽默	60	53	88	108	154	463	53.2%
G認真、細緻	38	47	81	122	130	418	48.0%
H客觀	21	39	44	60	94	258	29.7%
I其它	3	1	2	1	9	16	1.8%
					2	2	0.2%

三.你最不喜歡怎樣的老師?

（請按重要程度排序，最多選5項。）

	第1重要	第2重要	第3重要	第4重要	第5重要	總數	比率
A經常無理責罵或責罰	316	101	81	61	52	611	70.2%
B備課不足、教得差勁	79	112	63	47	51	352	40.5%
C偏心、處事不公	178	197	132	63	47	617	70.9%
D諷刺、嘲笑學生	87	115	112	111	53	478	54.9%
E講一套、做一套	35	73	102	76	67	353	40.6%
F不負責任	38	53	85	93	107	376	43.2%
G佈置很多功課	9	28	28	31	20	116	13.3%
H強迫學生參加比賽	13	21	25	34	24	117	13.4%
I不注意儀表	1	4	10	13	14	42	4.8%
J對學生不信任	22	32	57	85	71	267	30.7%
K對學生不尊重	34	75	78	114	120	421	48.4%
L對學生不關心	25	17	41	56	102	241	27.7%
M出題深、扣分不合理	27	29	39	56	75	226	26.0%
O其它	3	1	2	3	11	20	2.3%
無作答						3	0.3%

四.你對所有教過你的老師總體印象如何？

（選取一個答案，塡在右方橫線上。）

A好的佔多	343	39.4%
B差的佔多	115	13.2%
C好的與差的參半	333	38.3%
D不知道	77	8.9%
無作答	2	0.2%
總數	870	100.0%

Teachers' Awareness of Language and Students' Competence in Language

Language Center, Hong Kong Baptist University Dan Lu
香港浸會大學語文中心　盧丹懷

Abstract

It has been a hot issue of debate in Hong Kong whether English teachers need a proficiency test. Many people including in-service teachers are strongly opposed to the policy that the Hong Kong Government has set up. With reference to the different comments, suggestions, complaints and opinions, this paper is about an interpretive study that focuses on a writing course for some teachers of English from primary and secondary schools. The feedback from the participating teachers will be statistically summarized and analyzed. The author examines the issue of the proficiency-training course from the perspectives of teacher education, describe analyzes the Hong Kong students' real needs in learning English from the reality of the Hong Kong society. Results provide some in-depth perceptions into the necessity of enhancing teachers' language awareness. Implications are drawn for further improvement and reforms. The author argues that research into teachers' pedagogical effectiveness and language competence can contribute to a fuller and more realistic understanding of the teachers' real needs for professional development.

摘要

英語教師是否需要進行語言水平測試在香港已經成爲一個熱門的爭論話題。包括在職教師在內的許多人強烈反對香港政府設定的這項政策。本文參考不同的評論、建議、投訴和看法，介紹一項解釋性的研究。該研究集中在一個爲中小學英語教師開設的寫作課程。文章對參加課程的教師們給予的反饋做了統計分析。作者從教師教育的角度就能力訓練課程的問題作了研究，從香港社會的現實出發描述和分析了香港學生在學習英語時的實際需要。分析結果爲是否有必要強化教師的語言認識提供了一些深入的見解，爲進一步的改進和改革引出了結論。作者提出，對教師的教學成效和他們語言能力的研究有助於比較全面和真實地了解他們在專業發展中的真正需要。

Key Words : English teachers, language awareness, proficiency test, teacher education, in-service professional training

Introduction

The Year 2000 U.S. Presidency race created a furore in the world. During the sensational period, one minor particular might have escaped the public attention, namely, both of the candidates, then Vice-President Al Gore and Mr. George W. Bush, mentioned teachers' competence and educational standards on the same day when they were highly engaged in the electoral campaign. It could not be more interesting to note that the two persons attached heavy emphasis to maintaining teacher standards by promising to withdraw the federal budget from the states that do not stand firm on the policy. It follows from the episode that the quality of teacher

education and competence of teachers always center the stage of society (Falvey & Coniam, 2000).

Things like this are not unique in the West, but have their counterparts in the East. The year 1999 witnessed an eye-catching event in the field of education in Hong Kong: the Hong Kong Government issued a policy, which states that the Special Administrative Region's 14,000 English-language teachers must meet the minimum proficiency standards by 2005 by passing the English Proficiency Tests (originally termed as the English Benchmark Tests). Of those, about 3,500 who have degrees in English and have received professional training are exempt.

In response to the new policy, schoolteachers of English are in a battle of tongues with the Hong Kong Government about the necessity of the English Proficiency Test as one of the job requirements for teachers of English. The two camps, which are respectively for and against the quality control measure proposed by the government, are in sharp opposition: on the one hand, the teachers went to street to summon meetings to protest the government. On the other hand, the government officials stood firm on the policy and some parents paraded on street in support of the government policy.

Many teachers thought the proposed redeployment would be an unrealistic move. If those English teachers who fail to reach the benchmark are redeployed to teach other subjects, the workload of those who remain will increase. University academics said the problem of unqualified language teachers being hired would not be resolved unless the government injected more resources into training. They expressed concern that schools would have difficulty finding new English teachers in the future.

When the result of the first English Proficiency Test for English Teachers was announced in early June 2001, people were surprised to know that only a third of the candidates passed the writing assessment and just half made the grade in the oral exam.

Those who failed the writing section were understood to be mostly teacher trainees. Of the 413 candidates who sat the tests in March, 141 are in-service teachers. The background of the others could not be confirmed, but they are believed to be mostly trainees.

Exactly one third of candidates attained the required Level 3 standard in the writing test, while 50.7 per cent reached the required level in the oral test. A government source said that while many candidates could correct common mistakes by students, they were less capable of explaining them. There were better results in the reading and listening sections, with 86 per cent and 68 per cent respectively making the grade. In-service teachers are allowed to undergo classroom language assessment and of the 93 who took it, almost 90 per cent passed. Some sources said the examiners' impression was that, in general, in-service staff fared better than pre-service teachers.

Owing to the strong and large-scale protection by the schoolteachers, a compromised solution was produced: schoolteachers have choices in order to demonstrate their English proficiency. They may either sit for the English Proficiency Test organized and administered by the government or take accredited training courses for certifications.

In relation to the controversy, this paper presents a case in which some schoolteachers of English chose to take an English proficiency training course. The course was offered by a local university of Hong Kong, and 17 schoolteachers entered the course after taking a brief placement test. The writer will describe the class participants' performances, attitudes, problems and concerns according to the teaching records and grade sheets. Based on the description, the writer will make analysis of some relevant issues. Finally, some ramifications

will be provided for further research and exploration.

The training course

According to the government regulations, the training courses can only be provided by accredited institutions. For this reason, the course provider applied for the authorization to the government. After receiving an examination of the whole set of the application materials that the course provider submitted, the institution was authorized the privilege of providing the English proficiency courses for teachers of English.

The whole training project consists of five modules: listening, speaking, reading, writing and the use of classroom language. The course on which this study is based is designed as a writing module. The course participants took a short placement test before being admitted into the course. The placement test consisted of grammatical accuracy, essay writing and error recognition. It was so designed that the results could give the course instructors some rough notions of the entry levels of the course participants. Into the course 17 schoolteachers were enrolled and one quitted in the middle for the difficulties encountered in the in-class practice and homework.

In line with the government requirements, the course ran for 30 hours with two-hour class meetings each week for a period of consecutive 15 weeks. In the process of training, the instructors focused their teaching and class practice basically on three components: grammatical knowledge, writing skills, and skills of error detection, correction and explanation.

An exit test was administered at the end of the 30-hour intensive training. The exit test covers all the scopes of training, viz., grammar, error correction and explanation, essay writing. Based on each one's ongoing performance throughout the course and score in the exit test, the instructors decided on a final pass or fail grade.

Process of assessment

As is known, one component of training is writing skills. Assessment of this part largely involves subjective marking. To ensure that the marking is accurate and best reflects the participants' competence, the instructors used the collective/multiple marking method. For each piece of writing assignment, the three instructors gave their respective grades along with the three marking scales: *grammatical accuracy, coherence and organization and task completion.* Subsequent to the individual marking, grade adjustment was conducted in the meetings to issue a final grade. Discrepancies between the individual marking would be solved in the adjustment through analytic discussions and statistical devices, in which each instructor presented his/her points of view and shared his/her comments.

The other heavy component of assessment is on-going assignments, which consisted of seven pieces of homework on writing, grammar and error correction. These exercises were so designed as to give the participants the opportunities of applying and consolidating the acquired knowledge and skills. The accumulative results were added up to the grand total for determining the cut-off line.

Results

The final results of the training course were demonstrated in Table 1. Out of the 16 class participants, 12 got a grade of pass and four failed in the training. We set 60 marks as the passing line, which is a normal educational convention. Details of the study records show that the four who did not pass the training course were not far behind others. This minor discrepancy between pass and fail grades has a strong implication that the teachers who have passed the training course should continue self-enhancement of language awareness of English in their routine work. As regards the effectiveness of the self-enhancement in the workplace, it becomes a noteworthy issue how to provide them with on-going assistance and guidance.

Table 1: The course participants' study records

Student	Writing 30%	Grammar 30%	Exit Test 40%	Grand Total 100%
A	16.0	26.0	23.0	65.0
B	13.0	19.5	25.2	57.7
C	18.0	19.5	25.6	63.1
D	14.5	23.0	22.8	60.3
E	22.0	21.9	22.8	66.7
F	12.5	19.1	27.0	58.6
G	14.0	18.7	23.4	56.1
H	17.0	25.4	30.4	72.8
I	15.5	17.9	23.4	56.8
J	14.0	23.4	30.0	67.4
K	16.0	25.9	30.4	72.3
L	19.5	27.0	30.2	76.7
M	19.0	26.4	27.4	72.8
N	17.5	24.9	27.6	70.0
O	17.0	19.9	26.8	63.7
P	20.5	23.1	28.0	71.6

When the course was completed, a questionnaire survey was conducted to solicit the participants' opinions and feedback on the course contents and the training itself. In the evaluation, a 6-point Likert scale was used, with a value of 6 being given to "Strongly agree" and 1 to "Strongly disagree". Sixteen copies were distributed and 11 were collected back, the return rate being 69%. For the sake of relevance to the topic of the study, a summary of the selected questionnaire items was presented in Table 2.

Table 2: Students' feedback to the training course

On the course effectiveness (6 denotes "Strongly agree"; 1 denotes "Strongly disagree")			
No.	Statements	M	SD
1	The course has raised my awareness of English writing skills.	4.6	0.6
2	The course has raised my awareness of English sentence structures	5.4	0.6
3	The course has improved my knowledge of how to write a coherent text.	4.9	0.5
4	The course has increased my confidence in writing in English.	4.2	0.9
5	The course has improved my grammatical accuracy.	4.8	0.8
6	The course has enhanced my ability to explain language errors to school pupils.	5.1	0.8
7	The course has helped me solve language problems in teaching.	4.8	0.4
8	The course has helped me evaluate pupils' compositions.	4.9	0.8
On the components of the course (6 denotes "very useful"; 1 denotes "not very useful")			
9	The knowledge of the types of English sentences is useful.	5.4	0.6
10	The knowledge of writing skills is useful.	4.5	0.7
11	Grammar exercises are useful.	5.2	0.6
12	The skills of error detection and explanation are useful.	5.5	0.7
13	The knowledge of generating and organizing ideas for writing is useful.	4.5	0.7
M = means SD = Standard deviation			

Teachers' voices regarding the necessity of in-service training

In language education, teachers' competence in the target language is one of many determinant factors contributing to the learners' successful acquisition of the language. Before anyone draws any conclusion as to whether the government policy on the English teachers proficiency test and training, it is justifiable to hear the voices of Hong Kong English language teachers, because to make language teaching effective, there is "the need to listen to teachers' voices in understanding classroom practices" (Richards, 1996, p.281). In Hong Kong's educational arena, there have been many reforms proposed and implemented. All these reforms, albeit well intended perhaps, either add to the teachers' overall workload at the best or give rise to their unease, worries, or panic and frustration at the worst. The continual issuance of new policies incurs the loss of confidence among teachers. Whenever any radical change takes place, hardly does any decision makers pay attention to the teachers' comments and feelings. On the other hand, however, no one in the political forum of Hong Kong can deny that local English teachers are the territory's best hope for the achievement of the long-term goal of "three spoken codes and two written codes".

Precisely because of the importance of the teachers' own voices and scant attention ever paid to them over the past, this paper will examine what the teachers think about the issue of English proficiency test and training courses. The comments by teachers in this study may not be significantly representative in consideration of the number of the participants, but certainly insightful, because the teachers have been in the teaching profession for long and the issue itself concerns them as a life-and-death one. The true voices of the teachers may shed

light on the policy.

It can be realized from the teachers' overall feedback to the questionnaire in Table 2 that they have a common desire to enhance the English proficiency levels. Most the participating teachers showed their willingness to receive the in-service training. The statistical figures of Items 1 to 8 indicate the course effectiveness; on the other hand, they also indicate the teachers' strong inclination to having in-service professional development, for they feel that the training can improve their professional teaching and bring benefits to their career in the long run. They do not mind sacrificing spare time, which should be interpreted as a positive sign of professional development.

To supplement the questionnaire investigation, the writer had extensive personal dialogues with the teachers. Some told the writer that they would plan for advanced study at their own cost even though the government did not establish the policy. Knowing the course was tailor-made for teachers, they asked for more information on other training modules so that they might continue to improve upon their competence after the course. The common desire and voluntary willingness of taking up advanced studies reveal the teachers' self-awareness of the lack of the English subject knowledge. They experience troubles and problems in their routine work, which further stimulates them to face the troubles and problems seriously. Since they have job on hand, the only way to go is to take off some spare time for this purpose.

Teachers' voices regarding the learning needs

The questionnaire also solicited the teachers' opinions on their learning needs. On the whole, they hope to have an overall improvement of English proficiency. A detailed analysis of the feedback to Items 9 to 13 reveals that the ranking order of the study areas is (1) error detection and explanation, (2) the English sentence structures (such as types of English sentences, functions of sentences, sentence components), (3) grammatical accuracy (such as use of participles, classification and use of defining and non-defining relative clauses), (4) writing skills (such as topic sentence, comparison and contrast), (5) skills of preparation for writing (such as generating and organizing ideas). Supported by the respondents' satisfaction, the order is an indicator that they need such knowledge and prefer to focus on upgrading their awareness of these aspects. It is also noteworthy that they hope to improve the skills of error detection and explanation, and the knowledge of the English sentence structures and other grammatical aspects more eagerly than skills of writing. In other words, language awareness takes the first priority. It is obvious that lack of the basic concepts about English sentence and the methods of explaining errors prevent them from teaching effectively. The lack is the teachers' great concern and should catch the attention of the teacher educators.

Generally speaking, the results of the questionnaire investigation are in concord with the classroom observations. Through the teaching process, the most striking weak area, which could be perceived from the participating teachers' in-class performance and home assignments, was their shaky foundations in the linguistic knowledge of English. When in face with the tasks of classifying English sentences according to the structures (such as simple/compound/complex/compound-complex sentences) and functions (such as declarative/interrogative/exclamatory/imperative sentences), only three from among the 16 teachers said that they had learned such linguistic knowledge. The others simply showed a strong interest. The intensive training which focuses on the linguistic knowledge of English and English writing skills brought to their attention the neces-

sity of having a systematic command and the usefulness of these knowledge and skills in their routine classroom instruction.

Because they did not major in English nor receive formal training in English education but were assigned the teaching of the English subject in schools, some of the participating teachers used to take other proficiency training courses elsewhere before in order to upgrade their own levels of proficiency. However, never did they receive any systematic training in the linguistic knowledge per se. The holistic proficiency training might improve their competence in various ways, but they did not feel much substantial help when they completed the training and returned to the reality of classroom teaching. They found it difficult to effectively teach English and explain to the students what to learn and how to learn the language.

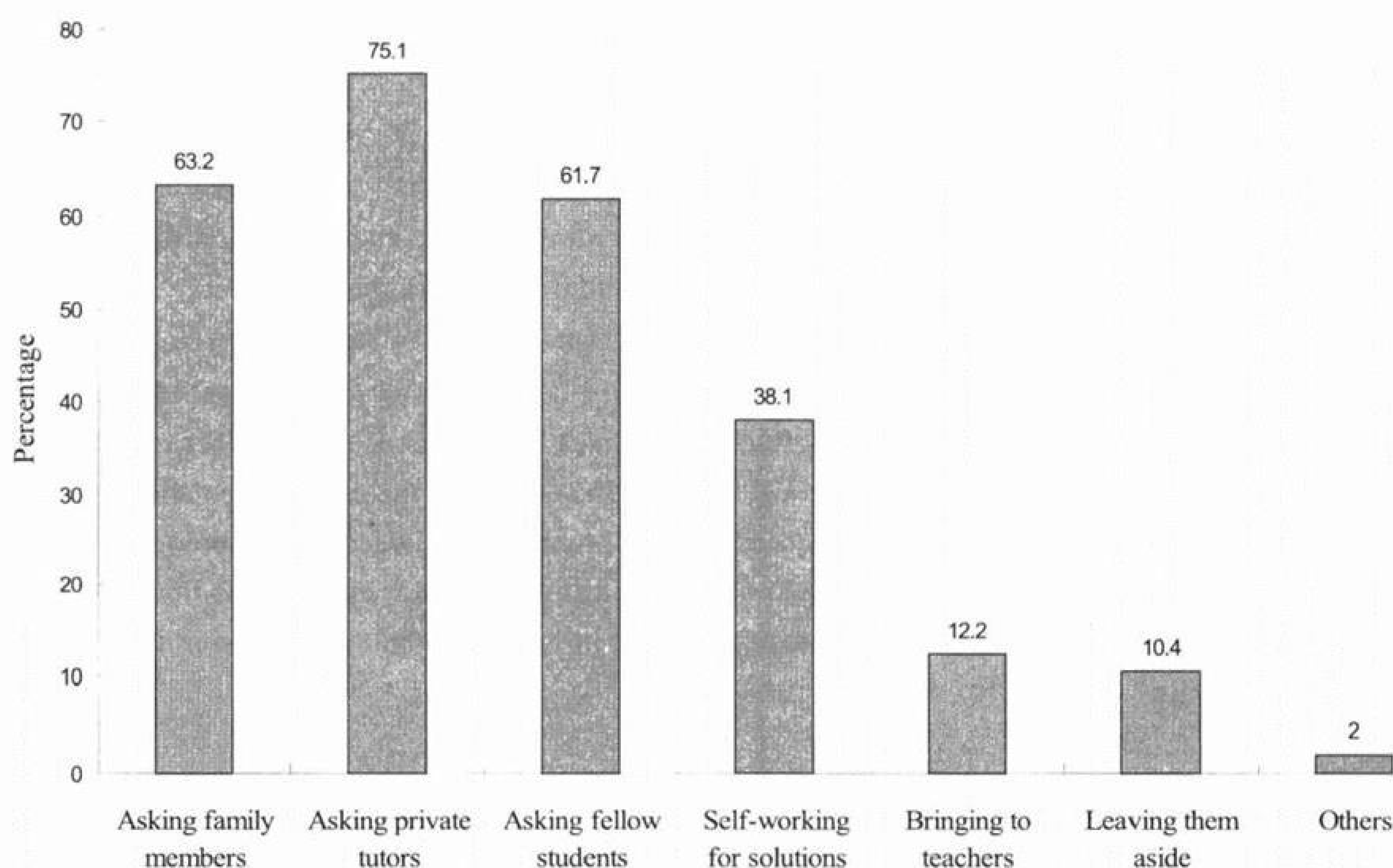
In a nutshell, what the teachers said, demonstrated and experienced can be summarized as lack of the knowledge of the language system. Such knowledge helps an L2 learner/user perceive the messages constructed in the target language from the perspectives of sentence structures. It can be discussed from two aspects: language awareness and language analysis. Hales (1997) explains the concepts concisely when he says, "Language awareness could be glossed as a sensitivity to grammatical, lexical, or phonological features, and the effect on meaning brought about by the use of different forms. Language analysis can be viewed as the process of identifying and examining linguistic features to see how they function, and from this deriving an explanation for their use" (p.217).

Teachers' weak language awareness and the students' learning troubles

The general lack of the knowledge of the language system among the teachers of English in Hong Kong leads to some undesirable and unsatisfactory consequences of language education. The students cannot obtain good guidance from the teachers. Instead, they are left alone, exploring for maximal learning effects. It may be true that for the inexperienced teacher in an ESL/EFL classroom, often the most difficult task is not the application of different methods and techniques of teaching but the ability to use his/her knowledge of the target language and the four skills to help the students realize the key points in learning the language.

Primary school pupils of Hong Kong seldom get clear explanations from their teachers. According to the findings of a research project conducted jointly by the University of Hong Kong, the City University of Hong Kong and the Hong Kong Institute of Education, about 75% of the students have little notion of the errors they make in the homework. Only 12.2% of them would ask for help from their teachers. Ironically enough, the majority of them would turn to the private tutors for solution. On the other hand, some research (Liu & Littlewood, 1997) reveals that in terms of the teaching methodology, "teacher corrects most of the mistakes that students make" is still one of the students' preferences in English classes (p.373). The figure below shows the pupils' preferences of seeking assistance.

Figure 1: Hong Kong Pupils' Preference in Solving Learning Problems



The data in the figure find support from other relevant research. Flowerdew and Miller (1995) contend that "Confucian values and a collectivism approach to social interaction can be identified as the source of another feature of academic culture in Hong Kong; the propensity for students to help each other" (p.363). Spratt (1999) also observes that in terms of classroom learning activities like studying grammatical rules, Hong Kong students have stronger preference than their teachers, a point on which the two are significantly different from each other. The students like to "listen to the teacher giving explanations about language, e.g. use of active/passive voice" and they prefer the teacher to give oral/written feedback to either small groups or individuals (p.146,147). According to Littlewood and Liu (1996), Hong Kong students' desire "to participate in active communication in English is accompanied by an equally strong desire to have their mistakes corrected by the teacher" (p.8). Lu and Wong (2002) find that the Hong Kong students' expectation to increase language awareness through teachers' guidance, namely, the knowledge of linguistic system, equally applies to teachers of native speaker origin. "To better meet the needs of Hong Kong students, the native English-speaking teachers can provide them with necessary knowledge of English in the process of English skill practice" (Lu & Wong, 2002, p.510).

Figure 1 tells us that Hong Kong pupils hope for external help to deal with their learning problems, particularly from the people with more experience and knowledge. The high percentage rate of their seeking assistance from private tutors can be interpreted as their forced choice: because the teachers' guidance in classroom settings is lacking and inaccessible to them, they can not but resort to external help from the private tutors. If this interpretation holds water, then, the necessity of raising the schoolteachers' abilities of identifying, correcting and explaining language errors becomes more evident and urgent.

To sum up, part of the reasons why the students of Hong Kong stagger in the way of learning English is the teachers' insufficient language awareness. One can hardly imagine that L2 learners can develop the proficiency in the target language without getting effective guidance which provides them with a clear notion of the structures of the target language. If a language teacher is linguistically aware of the language system and how it works, he is in a strong position to evaluate the students' learning results and to provide clearer explanations of the students' errors regarding the system of the target language. In a second language context like Hong Kong, the L2 learners are more concerned about the language errors and more eager to get guidance to correct the errors when they find they are weak in using the target language.

Implications

In consideration of the data collected from the training course as well as the above-mentioned Hong Kong students' general desires for correct guidance in learning English, the writer is of the opinion that it is necessary for some schoolteachers of Hong Kong to enhance their language awareness of English. The results of the training are a clear indication that most teachers who are required by the government to pass the proficiency test or receive in-service training do have such needs for enhancement. The training course itself proved effective and helpful to the course participants. It is precisely in view of all these that the writer gives full support to the government in terms of its requirements to the schoolteachers of Hong Kong.

Besides, the reality of the teaching staff may justify the necessity of the in-service training. According the 1999 statistical figures released by the Education Department of Hong Kong, among 20,000 primary teachers of Hong Kong, about 9,000 are involved in the English subject instruction. However, almost half of the 9, 000 teachers have not received professional training in teaching the language. About one-fourth of the secondary teachers of English have not acquired such qualifications. Up to 1999, only 38% of the primary teachers and 65% of secondary teachers were degree holders. As regards the language competence of the teachers, "although no formal research has been conducted to confirm or deny this claim, it is widely believed that few teachers would at present be able to teach effectively while maintaining English as the medium of instruction even if the necessary curricular changes were introduced" (Education Commission, 1995, p.18). It is obvious that the low qualifications of teachers before the 1990s can partly explain the relatively low competence of English among the teachers. The general low competence intensifies the demands for qualified teachers when the students' English proficiency was generally found to be on the decline. All these facts may clarify to some extent why the in-service training is indispensable in order for teachers of Hong Kong to achieve greater efficiency of working.

In fact, pre-service teachers of Hong Kong attach much importance to a good mastery of language awareness. Peacock (2001) finds in his study of some Hong Kong pre-service and in-service ESL teachers that among 146 pre-service teachers a large number of them stand firm after three years of TESL major training on the belief that "learning a second language means learning a lot of vocabulary and grammar rules" (p.186). In relation to the pre-service teachers' strong desire to master vocabulary and grammar rule, a large-scale study (Littlewood & Liu, 1996) reports on the basis of the feedback from 2,156 first-year students of four Hong Kong universities that "students' ability to use appropriate grammar and vocabulary in academic writing was rated lowest by both teachers and students" (p.40). Littlewood and Liu continue, "Many Hong Kong students

written communication, including that of the most proficient students, may be hindered by the frequency of grammatical and lexical errors" (p.50), "About 40% of errors are lexical in nature, suggesting that Hong Kong students' grasp of the semantic categories of many content words and discourse connectives may be uncertain" (p.50). They further conclude, "These results confirm the view that Hong Kong students need more opportunities for effective learning of vocabulary and grammar" (p.56). The common practice in Hong Kong is that teacher training is not a required qualification of teaching posts. For this reason, university graduates from non-education majors may apply for schoolteacher posts if they are interested. Because of this, the low English proficiency of non-education students should not be overlooked.

As is clear to all, "the teacher is the key element for the success of school education" (Cheng, 1998, p. 1). This conception is widely recognized and agreed upon (Carnegie Forum, 1986; Cooper & Conley, 1991; Education Commission, 1992; Russell & Munby, 1992). This is because the teacher is the central mediator in what and how students learn in their classrooms. Therefore, to some extent, students' effective learning rests upon the teacher's engagement in professional learning. If the teachers can keep upgrading their own language awareness and provide the students with clear and correct guidance, then the students' progress in learning L2 and improving upon language proficiency is more guaranteed.

"Teacher learning occurs both explicitly, through formally organized pre- and in-service teacher training and professional development, and implicitly, through personal and professional socialization of individuals into teaching" (Freeman, 2001, p. 608). For one to become an effective teacher, self-professional study should be on a continuous basis. But in order to reach this goal, the teacher should at least acquire the necessary basic knowledge and skills through formally organized pre- and in-service professional training. In this way, they may have the opportunities of raising language awareness and some essential teaching skills such as error detection and explanation. It is not feasible, if not impossible, to expect non-education graduates to enhance subject knowledge and professional teaching skills by themselves without receiving any training.

However, it should not go unnoticed that people might agree on the necessity of in-service English enhancement but disagree on how to implement the training. Peacock's viewpoints might be representative of those who are not in favor of focusing the training on language awareness of English when he says: "Far-too many third-year trainees still believed that learning a second language means learning a lot of vocabulary and grammar rules. It may not be surprising that the trainees did not differ much from other students in this respect, but it is worrying because these beliefs may inform their future teaching and therefore their students' language learning. For example, when preparing classroom tasks, materials, and homework they might over-emphasize the learning of vocabulary and grammar rules to the exclusion of other tasks necessary for learning ELS" (Peacock, 2001, p.186).

Horwitz (1999), Roberts (1992), Kern (1995) find that one's experiences acquired in the L2 classroom have a strong influence over one's belief on language learning. It is because the Hong Kong students feel a lack of solid language awareness of English that they do not in general feel confident to use the language in case of need. Such feelings of theirs are evidenced in the research cited in the preceding paragraphs. The data of the present study also reveals that the language awareness of the teachers of English is weak on the whole. That is what the participating teachers of the study desired to improve most and it matches the findings of Peacock's research. The Communicative Language Teaching (CLT) has been proposed and promoted for implementation in teaching ESL in Hong Kong schools. While recognizing its usefulness and full pedagogical implications, the writer is not inclined toward the extensive use of this approach in the Hong Kong settings. This is because

of the real status of English in Hong Kong.

It is commonly agreed that English is not the means of daily communication for Hong Kong people. The language is needed only in some restricted circumstances. Because of this fact, Hong Kong is what Kouraogo (1993) describes as an "input-poor environment", in which people lack opportunity of using English. Such an environment results in the lack of opportunities of practicing the language and remains a major factor contributing to students' poor English performance in input-poor environment. It seems extremely difficult to change the reality by increasing the opportunities of using English, for people's preference to habitual language strongly resists to any man-made change. Language use is more a matter of habit governed by environment and convenience than a matter of conscious effort of practicing linguistic skills. Wherever and whenever possible, people are more willing to use their familiar language rather than choose an alien one. This can be evidenced by the legislators' choice of linguistic code at the Hong Kong legislative council meetings (Yau, 1997). In the presence of the fact, we must face the reality: since it is impossible, or difficult at least, to increase the use of English, it is imperative that language awareness of English should occupy a certain place in ESL teacher education as well as in ESL classroom instruction and practice. A lack of awareness of language often manifests itself at classroom level. For example, when a student needs to identify and compensate for language shortcomings in homework, or is caught out by a question on the language, the teacher is unable to draw upon his linguistic knowledge to provide the student with the necessary expertise to overcome difficulties. It follows that the teacher must acquire a sound knowledge of the language before he can lend a helping hand.

The in-service training course designers often find, much to their disappointment, that the innovations they are promoting fail to be implemented in the manner they had envisioned. What they ignore is that theoretically sound and well-presented innovations may fail to address the practical needs of students and teachers working in input-poor environments and the innovations can hardly work any wonders without the students' minimal command of the target language. The essence of the CLT lies in authentic language and real use of language for communication. In most cases, the use is oral in form. Since communication in English is not a real need for Hong Kong people, any communicative learning activities may at most provide the learners with some artificial opportunities of practicing the target language, or at worst, diminish tne learners' interest in learning. Before their acquired proficiency in English is sufficient enough for using the language, "pushing students to speak is unpleasant for them" (Krashen, 1998, p. 179), "it is 'pushing out', having to utilize structures they have not yet acquired, under demanding conditions, that students find uncomfortable" (Krashen, 1998, p. 179). When students feel frustrated at not being able to communicate effectively because of the low proficiency, the teaching can definitely be ascribed to failure.

Conclusion

Just as a cup could be seen as half empty or half full, a positive spin could be made of the fact that a large number of the schoolteachers are required to take the proficiency test or training – an equal, or even larger, number of the schoolteachers are exempted.

However, "effective English learning depends to a large extent on appropriate teaching. Therefore, research questions arise about appropriate initial teacher preparation and the continued professional development" (Bailey, 2001, p.609). Based on the data collected in the study and the writer's personal experience in

the training course described earlier, the writer has no hesitation to reaffirm the urgent necessity of enhancing Hong Kong primary and secondary teachers' English proficiency through whatever useful form. It must be seen that, by and large, English teaching in Hong Kong is being undertaken by the products of the local education system in the 1970s, a time when the historically proved effective classroom instructional methodologies began to be in the shadow of some prevalent modern approaches. Then, whatever deficiencies emerge out of the new approaches due to its mismatch with Hong Kong and unsuitability to the input-poor environment are perpetuated and indeed accentuated over the generations. This might contribute to a falling standard of English.

It is true that language teaching involves more than grammar and vocabulary, and communicative and cultural elements should be taken into consideration when one designs lessons. However, lack of language awareness is usually something that first catches people's attention and emphasis when language learners are assessed in formal settings for teaching and learning effectiveness.

It is widely acknowledged that there has been a shortage of qualified English teachers, so much so that teachers majoring in other fields have been made to teach English instead. These teachers are now understandably irked by the mooted requirements that they pass English proficiency tests. Under the pressure the government requirements, Hong Kong teachers face some challenges from all walks of life, including their students. However, both pre-service and in-service teachers should realize that teaching English is a real and serious profession, which requires not only enthusiasm and care about the students, but also sound knowledge of the language. Such knowledge cannot be automatically acquired without going through a systematic study process. This is particularly true to those teachers who do not have related background of education. The result of the training course proves that such teachers are not impossible to reach the set benchmark.

It should also be realized from the study that to enhance language awareness of English is the common desire of the teachers and students of Hong Kong. Hong Kong is an input-poor learning environment and it is not easy to change the reality. For this reason, conscious learning through rules is a more practical and appropriate approach. Hong Kong students are in need of the teachers' guidance in the process of conscious learning. One should bear this point in mind when in-service professional training is planned. Knowledge of English, especially of the structures of the language, should stage the center of the classroom instruction and practice.

In all fairness, an interpretive study of 30 hours of training involving 16 people does not permit many generalizations about the issue of English proficiency test under debate. However, before investigating in depth the effective forms of in-service teachers' professional development, one would need detailed descriptive and interpretive information about what is mostly desired among the teachers and what is the students' learning needs. This study contributes to that goal by offering some perceptions collected from actual classroom research.

Notes

1. The research was conducted between May and June 1998. It involved 16 primary schools (among them four were full day schools and the rest were half day schools), 63 classes and 2,131 Grade 4-6 pupils. The return rate of the questionnaire was 100 percent. Details can be seen in Sing Tao Daily, Section A10, May 17, 1999.
2. Some students squarely question the teachers on why they are reluctant to take the proficiency test. *See Ming Pao News*, January 27, 2002.

References

1. Bailey, K. M. (2001). Teacher preparation and development. *TESOL Quarterly*, 35 (4), 609-611.
2. Carnegie Forum on Education and the Economy's Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Author.
3. Cheng, Y. C. (1998). The pursuit of a new knowledge base for teacher education and development in the new century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1 (1), 1-15.
4. Cooper, B. S. & Conley, S. C. (1991). From blame to empowerment: critical issues in the teacher work environment. In S. C. Conley & B. S. Cooper (Eds.) *The school as a work environment: Implications for reform* (PP. 2-16). Massachusetts: Allyn & Bacon.
5. Education Commission. (1995). *EducaZtion commission report No. 6 Part* 2 (Annexes). Hong Kong: Government Printer.
6. Education Commission. (1992). *Education commission report No. 5*. Hong Kong: Government Printer.
7. Falvey, P. & Coniam, D. (2000). Establishing writing benchmarks for primary and secondary English language teachers in Hong Kong. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 5 (1), 128-156.
8. Flowerdew, J. & Miller, L. (1995). On the notion of culture in L2 lectures. *TESOL Quarterly*, 29 (2). 345-373.
9. Freeman, D. (2001). Teacher learning and student learning in TESOL. *TESOL Quarterly*, 35 (4), 608-609.
10. Hales, T. (1997). Exploring data-driven language awareness. *ELT Journal*, 51 (3), 217-223.
11. Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALL studies. *System*, 27, 557-576.
12. Krashen, S. (1998). Comprehensible output? *System*, 26, 175-182.

Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 71-92.

13. Kouraogo, P. (1993). Language learning strategies in input-poor environment. *System*, 21 (2), 165-173.
14. Liu, N-F. & Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25 (3), 371-384.
15. Littlewood, W. & Liu, N-F. (1996). *Hong Kong students and their English*. Hong Kong: Macmillan.
16. Lu, D. H. & Wong, B. F. (2002). The Native-speaking English Teacher Scheme in Hong Kong. In Y. C. Cheng, K. T. Tsui, K. W. Chow & M. M. C. Mok (Eds.). *Subject teaching and teacher education in the new century: Research and innovation* (PP. 489-514). Hong Kong and the Netherlands: the Hong Kong Institute of Education and the Kluwer Academic Publishers.
17. Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, 29 (1), 177-195.
18. Richards, J. C. (1996). Teachers maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30 (2), 281-296.
19. Roberts, L. P. (1992). Attitudes of entering university freshmen toward foreign language study: a descriptive analysis. *Modern Language Journal*, 76 (3), 275-283.
20. Russell, T. & Munby, H. (1992). Frames of reflection: An introduction. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teacher and teaching: From classrooms to reflection* (PP.1-8). London: The Falmer Press.
21. Spratt, M. (1999). How good are we at knowing what learners like? *System*, 27, 141-155.
22. Yau, F. M. (1997). Code switching and language choice in the Hong Kong Legislative Council. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18 (1), 40-53.

第三部份
教師專業知識

香港教師對家庭暴力的觀念和準備

香港教育學院　古鼎儀

前言

近年來，隨著經濟的持續萎縮和社會文化的轉變，香港的家庭暴力情況不斷惡化，由1997／98年28,256宗增加至2000／01年的3,4073宗。這些家庭暴力事件包括社會心理學家所描述的兒童身體虐待和侵犯、心理惡待、兒童疏忽、性虐待、性侵害、婚姻暴力、老人虐待等（Kemp, 1999）。嚴重的家庭暴力使家庭成員受到身體和精神的創傷，更甚者父母犧牲子女性命，然後同歸於盡。家庭暴力的成因相當複雜，而且許多時候常被忽視和誤解。家庭暴力可以發生於富裕與及弱勢社群如單親家庭、綜援和新來港人仕。弱勢社群的家庭因為一般與社會缺乏溝通和得到較少社會支援和認同，容易引起家庭衝突和磨擦。

學校生活是兒童成長的一個重要部份。影響兒童成長和發展有其它重要因素如個人特質、家庭結構和物質環境及社會文化等。在兒童成長期間，家庭方面影響尤為重要，而且也相應地影響他們在學校的表現。和諧和溫暖的家庭使兒童感到被關懷愛護，對於個人性格發展起著積極和催化作用。生活在家庭暴力的兒童感到迷惘、自悲、沮喪，家庭缺乏溫情和人生失卻意義和方向。家庭暴力對兒童學校生活和學習表現帶來極其負面的影響（Briere, 1992）。學校是兒童邁向社會的踏腳石，也是兒童生活的延續和學校與家長溝通的橋樑。廿一世紀專業教師，為因應社會變遷，他們需要對家庭暴力有嶄新的認識和準備，提高學生、家長和社區對家庭暴力問題的關注和瞭解。另方面，透過教師專業知識，有助促進學校和家庭的溝通和合作，幫助學童因家庭暴力所面臨的學習和適應問題。

研究目的

本文的目的主要探討教師對於有關：家庭暴力觀念的認識及其處理有關這些事項的準備情況和預期遇到或目擊家庭暴力問題的頻密程度。另方面，本文對於教師的家庭暴力之認識和準備情況兩者之間的關係也加以分析。研究結果將會有助我們瞭解教師對於家庭暴力的認知、準備和處理情況，進而改善學校效能和教師教育的培訓，以及強化家校的溝通和合作。

研究方法

本調查研究共有379名在職和職前教師參與。參與者全部就讀於香港教育學院和澳門大學教育學院所舉辦的一九九八年度秋季師資培訓課程。參與者的年齡由18至59歲不等，但大部份為18至25歲；女性佔百份之八十四；本研究有三分之一為現職教師，其餘為職前準教師，她們主要進修小學和幼兒課程，各佔半數。

本研究應用的調查問卷主要是參照麥卡特（McArthur, 1990）有關家庭暴力觀念與準備（University Students' View of Their Own Preparedness to Encounter Domestic Violence Issues）的原版問卷，經過原作者的許可和翻譯修訂而成的，這份問卷設計共有41項有關家庭暴力的觀念：

1.　曠課

2. 疾病末期／死亡／垂死
3. 自殺
4. 濫用藥物／酒精
5. 虐待配偶
6. 單親家庭
7. 手足間不和
8. 性傳染病
9. 性虐待
10. 離家出走
11. 性強暴／強姦
12. 性濫交
13. 身體虐待
14. 虐待父母
15. 忽視照顧（例如：學習、情緒、生活起居）
16. 精神虐待
17. 婚姻間壓力
18. 婚姻性強暴
19. 壓力處理
20. 失去自信
21. 失去工作
22. 鑰匙兒童
23. 血親相姦／亂倫
24. 家庭管教及輔導
25. 經濟問題
26. 前夫／前妻問題
27. 情緒糾紛
28. 虐待老人
29. 約會時被虐待
30. 暴力循環
31. 犯罪及違法行爲
32. 控制情緒
33. 解決衝突技巧
34. 溝通技巧
35. 社區資源
36. 虐待／疏忽照顧兒童
37. 認識施虐者的特質
38. 認識被虐者的特質
39. 父母角色改
40. 青少年未婚懷孕
41. 墮胎

本研究調查的目的主要是（i）了解教師在日常生活或師資培訓課程（包括課堂和課外活動）

有否充分準備處理有關家庭暴力的問題和情況（選擇答案分爲（a）充分準備，（b）有準備和（c）沒有準備）；與及（ii）認識教師個人日常所遇到和目擊家庭暴力事項及其頻密程度（選擇答案分爲（a）經常，（b）有時候和（c）從不）。問卷調查於1998年秋季派發給兩所教育學院學員填寫，所提供的資料以電腦程式進行統計分析和比較。

研究分析

研究分析基本上分爲兩個部份。第一部份探討整體379位教師（職前和在職）對於家庭暴力的準備。第二部份是對於教師預期遇到和目擊家庭暴力的分析。

研究結果

根據問卷調查和資料分析，本研究結果可以總結爲兩大部份：

（一）師對家庭暴力的準備（N=379）

研究分析結果顯示在41個有關家暴力事選擇，其中被視爲最沒有充份準備的首十項排列次序爲：

1. 約會時被虐待
2. 亂倫
3. 婚姻性強暴
4. 性濫交
5. 性傳染病
6. 性虐待
7. 強姦
8. 虐待父母
9. 虐待配偶
10. 虐待老人

另方面整體教師認爲個人已有充份準備的首十項家庭暴力事項之排列次序爲：

1. 溝通技巧
2. 失去自信
3. 壓力處理
4. 控制情緒
5. 解決衝突技巧
6. 忽視照顧
7. 家庭管教及輔導
8. 經濟問題
9. 手足間不和
10. 精神虐待

（二）師對預期遇到和目擊家庭暴力情況（N=379）

根據調查資料顯示，以下十項是整體教師認爲會極少遇到和目擊的家庭暴力情況，其排列次序爲：

1. 亂倫
2. 約會時被虐待
3. 性傳染病
4. 強姦
5. 性虐待
6. 婚姻性強暴
7. 性濫交
8. 虐待父母
9. 自殺
10. 虐待老人

至於教師認爲自己經常會遇到和目擊的家庭暴力，依其排列次序如下：

1. 溝通技巧
2. 壓力處理
3. 失去自信
4. 控制情緒
5. 忽視照顧
6. 解決衝突技巧
7. 曠課
8. 單親家庭
9. 經濟問題
10. 手足間不和

總結

根據以上分析顯示，教師對於家庭暴力準備其主要範疇可歸納爲：（一）人際關係（包括溝通技巧、失去自信、壓力處理、控制情緒、解決衝突技巧），（二）家庭問題（包括忽視照顧——例如學習、情緒、生活起居等；家庭管教輔導、手足間不和與精神虐待），和（三）經濟問題。

另方面，本研究同時發現教師認爲：自己已經有充份準備的家庭暴力事項都是自己會經常遇到和目擊的。在以上十項的排列次序比較，我們發現兩者間共有八項是共同的。其次，教師認爲對家庭管教輔導和精神虐待已有充份準備，但這些並不是教師經常會遇到和目擊。反之，曠課和單親家庭情況雖然自己沒有充份準備處理，但教師認爲這些會較常遇到和目擊的家庭暴力事項。

教師對於家庭暴力最沒有充份準備的範疇包括（一）虐待行爲（包括約會時被虐待、虐待父母、虐待配偶和虐待老人等），（二）性與暴力（包括亂倫、婚姻性強暴、性濫交、性傳染病、性虐待、強姦等）。另方面，本研究發現教師認爲自己沒有充份準備的家庭暴力事項都是自己會較少遇到和目擊的。在以上十項的排列次序比較，兩者間共有九項是共同的。其次，教師認爲，虐待配偶是個人最沒有充份準備的事項，但這些命是自己極少遇到和目擊的家庭暴力情況。反之，自殺雖然是

個人極少遇到和目擊的家庭暴力，但這並不是個人最沒有充份準備的事項。

總括來說，本研究顯示教師對家庭暴力的認識和準備仍然不夠全面和有待改善，特別是有關性暴力和性侵害與及家庭虐待是教師認爲有困難的地方。

由於參與本研究調查的教師數目有限，因此本研究只可視爲一個初步分析，另方面也未有將香港和澳門兩地教師作比較，因而結論不可以代表整體港澳教師對有關家庭暴力的認識和準備。在未來的跟進研究，港澳兩地教師和其他地區的比較將會幫助我們進一步了解教師在不同的社會情境和文化差異對家庭暴力的認識和準備是否存有很大的差別。

參考文獻

1. Kemp, Alan （1999）. Abuse in the Family : An introduction. 彭淑華等譯。<<家庭暴力>>。臺灣：洪葉文化事業。
2. （1998）。屯門區家庭暴力問題：研究報告書（1998）。香港：和諧之家。
3. Briere, J.(1992). *Child abuse trauma.* CA: Sage Publication.
4. Frehsee, D., Horn, W., Bussmann, K-D.(1996).(Eds.). *Family violence against children : a challenge for society.* Berlin : Walter de Gruyter.
5. Gelles, R.J.& Cornell C.P.(1983). *International perspectives on family violence.* MA:Lexington.
6. Hampton, R.L., Gullotta, T.P.Adams, G.R., Potter III, E.H. and Weissberg, R.P.(Eds.).(1993). *Family violence: prevention and treatment.* California: Sage Publication.
7. McArthur A.P. & Cellitti, A.(1998). *University students’ views of their own preparedness to encounter domestic violence issues, Texas_Association of Family and Consumer Sciences Research Journal,p.17-20.* Teaxs: Texas Association of Family and Consumer Sciences.
8. McCue, M.L.(1995). *Domestic violence: A reference book.* US: ABC-CLIO.
9. O Brian, C., Cheng, C.Y.L. & Rhind, N. （1997).(Eds.). *Responding to child abuse : procedures and practice for child protection in Hong Kong.* Hong Kong : Hong Kong University Press.
10. Rhind, N. （1994).(Ed.). *Empowering families: a collection of concepts and methods.* Hong Kong : Hong Kong Family Welfare Society.

教師要善於引導學生注重整體發展

聖若瑟教區中學校本部　石瑋

摘要

「科教興國」要求我們培養出有競爭意識和有競爭能力的人才。中國加入「世貿」以後，將再次迫使我們反思傳統的學校教育，建構新型的以學生發展爲本的學校教育模式。本文從五方面闡述新的學生素質觀，從而使我們的教育教學向這五方面進取。

關健字：人文教育、人文素質、世界公民

20 世紀 80 年代以來，世界發達國家的教育目標有一個明顯的變化：由“智育中心”向注重整體發展方向轉變。面對現實與未來，面對21世紀的教學改革，從以教師爲中心向以學生爲中心的教育觀念的轉變，從傳統的校園封閉教育向現代遠程開發教育觀念的轉變，從一次性學校教育向終生教育的轉變，這一切的轉變都是爲著教育界培養出高素質人才。2001 年 11 月中國加入“世貿”，意味著國家之間的競爭在全球範圍內進一步深入下去，而國家之間的競爭從根本上說是科技和教育的競爭，也就是強調培養有競爭意識與競爭能力的人才至關重要，因此，教育將在自我革新和提高質量方面受到前所未有的挑戰。這就需要教師面向全體學生，培養每個學生具有健全的個性。爲此，本文從五方面寫出廿一世紀的教師，應該用新的人才標準來全面引導學生注重整體發展的見解。

一、思想品德修養（學會做人）

傳統教育評量學生的品德著重學生的紀律表現，有文明禮儀修養、循規蹈矩、唯唯諾諾、積極參加學校組織的各項活動等。這樣的學生面對社會發展的各種挑戰必然退縮或保守，沒有較強的適應能力和應變能力。

隨著知識經濟的發展，德育走向現代化，許多問題需要研究。例如：怎樣處理傳統與現代、繼承與發展的關係；通過教育，促使學生懂得如何在學校做一名文明學生、在家庭做一名文明孩子、在社會當一名文明公民等等，這些都是值得探討和必須解決的問題。

澳門是個移民社會。近幾十年，大量中國大陸及東南亞移民的遷入，這些人忙於適應新的生活環境，對子女的教育與關心不夠；又有單親家庭或父母去外地工作的子女也缺少家庭教育；這些家庭把教育子女的重擔完全推給學校。學校只可以控制學生在校內的情況。業餘時間，一些學生浸潤在五光十色、花花世界之中，他們抵御不住黃、賭、毒等罪惡的誘惑，輟學，加入「童黨」，專做違法勾當，十四、五歲做黑社會「老大」的也有，因此，在 2001 年 2 月 18 日《澳門日報》刊出立法會再次辯論應否降低刑事規責年齡，同時反映出不少家長由於種種原因，在管教行爲偏差子女時感到無助。本澳青少年犯罪率提升且犯罪年齡降低，引起了社會人士對青少年問題的廣泛關注。放眼世界，近幾年來，美國及一些國家校園槍擊案的多次出現；自從美國紐約 911 事件以後，恐佈主義者的罪惡襲擊範圍越來越大，傷及無辜的人越來越多。據說喪心病狂的恐佈主義者對一些幼童就開始了兇殺教育。他們能「成功」地把這些人教育成施展兇殺手段時，不會珍惜任何人的生命甚至於他們自己。可見德育至關重要，德育要從幼童抓起。如果從幼稚園開始，社會、學校、家長密切配合（但是問題

常常出現在家庭教育這個薄弱環節上，所以我們現在要培養好未來社會的家長），加強對學生道德修養方面的教育，然後小學、中學、大學一直緊抓，使一個人的外在精神風貌和內在精神氣質符合時代的要求。

（一）首先要求學生遵紀守法，要有起碼的社會公德。做到下列最基本五條：

1. 不遲到，不早退，不曠課；遵守學校各項紀律制度。
2. 舉止文明，不說髒話，不看不健康的書刊、錄像。
3. 遵守公共道德、交通規則。
4. 愛護公物。
5. 拾金不昧。

（二）通過教育，學生能真正認識到人文科學、自然科學同樣重要

加強人文科學教育、人文素質教育、人文精神教育已成爲當今教育中的一個熱門話題。「人文」二字，泛指人類社會的各種文化現象。人文教育就是將人類優秀的文化成果，將人文科學通過知識傳授、環境薰陶，使之內化爲人格、氣質、修養，成爲人的相對穩定的內在品格。人文素質是一個人外在精神風貌和內在精神氣質的綜合體現，也是一個現代人文明程度的綜合體現。但是，在一些學生及其家長中仍然流傳著這樣的口頭禪：「學好英文數理化，走遍天下都不怕」。2001 年 12 月中華教育會教育科研小組對本澳各校抽 870 學生樣本，問卷調查：其中一題「在你的經驗裏，好的老師對你哪些方面的影響最大？ A.學業成績；B.求學態度；C.爲人處事，人際關係；D.人生觀，價值觀，世界觀；E.自信心，個人形像；F.啓發思考，擴闊視野；G.個性發展；H.發展個人特長；I.其他」。贊同 A 者百分率最高，達 77.0% ，反映出雖然本澳已經教改多年，舊的習慣勢力「智育第一」在學生的頭腦中仍然爲主。

20 世紀 70 年代以來，一些青少年越來越追求物質享受，落入「商品拜物教的原始愚昧之中」，缺乏社會責任感，一些人把個人利益放在第一位，我行我素。當個人利益受阻時，立即採取暴力手段。如：美國多次出現的校園槍擊案及各國都有爲錢、財而謀殺的案例，層出不窮。這些青少年的道德問題令人擔憂，因而人文科學受到了極大的重視，許多國家都傾向於在教育中給人文科學以自然科學同等的地位。世界上如果沒有自然科學，就沒有電燈、飛機、人造衛星、宇宙飛船等，就沒有現代物質文明，人類處於黑暗愚昧之中；世界上如果沒有人文科學，就沒有文學、藝術、理想、道德，就沒有現代精神文明，自然科學、人文科學二者均不可少。美國學者博伊認爲：如果學生只局限於太狹窄、太技術化的知識，就很難具有歷史史命感、社會責任感以及人道主義精神。但是在實際教育教學中，除了課堂教學以外，我們的教師與學生接觸的時間太少，改變學生的錯誤觀點絕不是三言兩語或心理輔導一、二次所能奏效的。所以，教育界的同仁們曾提出過應該適當減少一些教師每週授課時數，以利更有效提高教育教學質量。（根據 1999 ~ 2000 學年教育局網上資料：本澳官立學校中每週 26 ~ 49 堂課的教師佔 44.7%；私立學校中每週 26 ~ 51 堂課的教師佔 51.19% 。）

（三）用新的人才標準衡量學生的品德強調兩方面

一是關心他人，關心集體，關心國家，關心人類面臨的共用問題；二是在道德教育方面，注意學生的言行是否有社會責任感，不僅重視對家庭、對民族、對國家的責任感，也重視對全人類的責任感。例如：世界人口劇增、自然資源日益枯竭、生態環境日益惡化等，做爲現代學生應該具有全球意識。美國學者博伊認爲：教育目的的重點應實行「從能力到責任的轉變」。他指出對於年輕一代，最主要的挑戰不是針對他們認知能力或智力，而是針對他們的道德和能力。

（四）我們培養的學生要有做個好的「世界公民」的思想

國際21世紀教育委員會向聯合國教科文組織寫了一個報告：《教育-財富蘊藏其中》，對教育的地位和作用作了深刻論述，「教育是更深刻、更和諧的人的發展，並從而減少貧困、愚昧、（不平等的）排斥、壓迫和戰爭的一種主要手段」，報告強調德育的地位和作用，其中指出：在「本報告準備之時，正是人類面臨著由戰爭、犯罪、所造成的種種不幸，而在過去的老路和另擇新路之間彷徨的時候，讓我們向人民提供另一條路，這條路將重新強調教育的道德文化層面」。

在未來社會中，人才標準國際化，人才流動全球化，我們的學生要有「身在澳門，放眼世界」的廣闊胸懷。在全球合作精神指導下，從小培養學生有人人爭取做個好的「世界公民」的想法並提出與年齡相應的舉措。

具體到人格培養，主要注意以下幾點：

1. 熱愛美好事物，樹立追求和捍衛真理的精神
2. 有自律意識、自我完善意識和自我反省意識
3. 具有堅強的意志
4. 有寬闊的胸懷，懂得尊重、理解和關心他人
5. 勇於承擔責任，對自己負責、對他人負責、對集體負責、對社會負責

二、文化科學素養（學會學習、創造）

在傳統教學中，以學科爲中心，「傳道、授業、解惑」，學生只是被動的接受者。我國自隋唐以科舉制選拔人才步入世途以後，教育就與應試相伴，「應試升學」、「應試謀職」的社會關念對教育施與重大影響，使教育的真實目的被逐步淡化。現代人學富五車不再是學問的唯一象徵，有時人生經驗反而成爲創新的羈絆。由於教的目的性從來都決定著學的主體性，而且教學雙方都按習慣化的定勢，即教師仍然是「獨奏者」，很少注意學生的個性特徵或獨特經驗。歐陽瑞珊在2002年1月3日《澳門日報》文章〈培養學生的求知興趣〉中寫道「澳門的教學，偏重「學」而忽略「思」，所謂「學」是知識的學習，指知識的授受，而「思」是自己思索、求了解。」簡言之，按照教改的要求應該是「教學活動讓位於學習活動」，培養學生學會學習，是未來社會中擁有獨立生存和發展的基本素質。隨著知識經濟的發展，人類將進入一個學習社會，學習將成爲一個人一生的事情。未來的「文盲」不是不識字，而是不會學習的人。使學生們「學會學習」是當前教學改革的一個重要課題。因此，學習能力將受到極大的挑戰，我們所培養的學生應該具有：

（一）獨立獲取知識的能力和積極進取精神

在融洽的師生關係中，注意學生是否主動尋求解決問題的途徑；學生是否樂學，能否感到成功、進步和發展的快樂。布魯納曾強調指出：「人唯有憑藉解決問題或發現問題的努力才能學到真正的發現方法，這種實踐越積累，就越能將自已所學到的東西概括爲解決問題和研究的方式，掌握這種概括的方式，對他解決各種各樣的問題是有效的」。

（二）獲取知識過程中，顯示出思維的發散性、靈活性、批判性等多種思維特點

在課堂上打破教師「一言堂」的「平靜」。在教師的引導下，學生在接受新知識的過程中思維活躍，融入討論、研究、發現活動，學生能開展獨立自立的思維；一些教學手段，如：需要學生動

手解剖動物、利用電腦演示等，能讓學生操作的就讓學生操作，使學生通過動手、動腦得到真切感知。總之，在恰當的教學情境裏，學生能在變化的過程中體驗、領悟科學知識的真諦，從而顯示出他們的多種思維能力。

（三）創新精神與競爭能力

創新精神是並不簡單是一種能力，它是一種時代精神，是一個時代的人格特徵。要突出強調智力因素與非智力因素結合而產生的創新意識、創新思維、創新能力、創新精神及創新學習等。學生應成爲有較高文化修養、有個性並富有創造精神的建設人才。愛因斯坦說過：「要是沒有獨立思考和獨立判斷的有創造能力的人，社會的向上發展就不可能想像。」中國加入了「世貿」，我們所培養的人才首先必須有創新精神，如果沒有創新精神，就沒有觀念的更新、制度的變革、技術的進步、市場的開拓，就會在激烈的國際競爭中處於劣勢。

（四）掌握現代信息技術

教學方式的變革也是這個時代教育最突出的特徵之一。學校課程以及課程內容的載體（教材）將越來越不是學生學習的唯一渠道，或者說，課程、教材的內涵與外延將發生越來越大的變化。

教育、教學的改革也要求教師鼓勵學生憑借智能化的信息技術，在個人智能與集體智能的互動中，去提高分析能力、實踐能力、創新能力和社會交際能力，最終形成強大的終身學習能力。

三、身體和心理素質（學會生活）

健康的身體素質、健全的心理素質是一個人其他素質賴以建立和發展的基礎，也是整體發展人才的根本保證。1988年世界衛生組織對健康下了一個完整的定義：健康不僅是沒有疾病或虛弱，而是一種軀體上、精神上和社會適應上的完好狀態。現代醫學也證明：影響人類生活質量和健康水平的因素不僅僅有身體因素，還有心理因素。例如：各國校園槍擊案的出現，除了與作案人的品德有關以外，還與他們的心理素質過差有關。這樣的人不能自律。科技的高度發展，社會競爭的加劇，使人容易陷入緊張、焦慮、壓抑和苦悶之中。爲此教師要輔導學生學會自我心理調節，保持心理平衡，能適應競爭，克服生活中的挫折，具有一定的心理承受能力及自信心是十分必要的。只有自信的人，才能在成長過程中保持健康心態，保持不斷的創造力。另外，面對未來社會工作的複雜性、艱巨性、時間的延續性、空間的廣延性，需要消耗大量的體力和腦力，必須有個健康的身體。總之，在急劇變化的未來世界中要求人們具有健康的體魄、高度的適應能力、樹立與社會發展相適應的思想觀念、行爲方式和生活方式。

四、審美藝術素養（學會神美）

學生通過教師進行的審美教育，建立四種美的概念：

（一）心靈美：人的美學價值主要從人的社會作用即人的社會價值去衡量：要讓學生懂得道德情操的崇高、精神的富有即心靈美是美的核心。

（二）健康美：只有健康的身體才能朝氣蓬勃，給人以美感：一些學生亂服減肥藥、做美容等，

反而換害了人健康，破壞了原有的青春美和自然美。

（三）自然美：懂得姿態動作的美是身體各部分配合得體的結果：一些學生刻意模仿港、台影視藝員的言行，失去了自身固有的姿態美。

（四）服飾美：懂得服飾美應與人的總體美和諧統一：服飾也應與身份、年令和諧統一，不要刻意追求、模仿他人。

我們培養的學生能夠正確區分真善美、假惡丑的能力，養成具有文明舉止的好習慣，另外，還要具有鑒賞美、欣賞美、創造美的能力，我們培養的人才應具有豐富的個性，具備特長，適應多樣化和多彩的未來社會。

五、 勞動準備素養（學會勞動技能）

（一）在學生時期養成良好的勞動習慣：由平時值日、家務等觀察。愛護勞動成果。

（二）有較強的生活自理能力

（三）積極參加學校、社會組織的義工活動

隨著課程改革的深入，學生將掌握一些基本勞動技能。如：我校的選修課有書法與裝裱、插花藝術、縫紉、植物培植、木工、電工等，由於學生樂學，效果很好。澳門是個多元化社會，需要各行各業的人才。現代人認為：工作職務無高低貴賤之分，只要務正業，行行出「狀元」。只要具有競爭能力、創新精神，又善於與他人合作，就能永立不敗之地。

綜上所述，人們越來越清楚地看到：傳統的以應試為基本取向的教育觀念和教育制度都將受到徹底沖擊，一種多元化的、靈活的教育制度與教育方法向每一個學習者提供更多的發展可能性，人們將更重視教育的效率。而作為教師，則應想方設法引導學生向注重整體發展方向轉變，使每個學生將來都能在社會中找到最適合自已的位置。

參考文獻

1. 楊德廣著（1999）。〈加強人文教育，提高人文素質〉，《教育研究》第二期，第 31-36 頁。
2. 聯合國教科文組織總部中文科譯（1996）。《教育—財富蘊藏其》，第 137 頁。教育科學出版社。
3. 胡中鋒、李方著（1999）。《教育測量與評價》第 402-403 頁。廣東高等教育出版社。
4. 勞凱聲（2001）。〈WTO 與中國教育〉，《人民教育》，第六期。
5. 皮亞杰（1982）。《兒童的心理發展》，第 152 頁。山東教育出版社。
6. 謝安邦、安玉海（1996）。〈未來教師的素質與師範教育的改革〉，《外國教育資料》，第六期。
7. 歐陽瑞珊（2002 年 1 月 3 日）。〈培養學生的求知興趣〉，《澳門日報》。
8. 石瑋。〈改革中學數學教學－ 提高澳門人才素質〉，《澳門回歸祖國後教育發展路向》，學術研討會論文集，第 159 頁。

幼稚園男性教師的教師信念－試探性研究

台北師範學院幼教系碩士班研究生　劉麗淑

摘要

本研究以一位在公立幼稚園服務四年的男性教師爲訪談對象，探討其從事幼教工作的想法及幼兒觀。研究發現，男性教師的幼兒觀包括有：給孩子一個自然的生長環境、給孩子一個快樂的童年、回歸到幼兒的本性、用肢體活動來帶動幼兒的興趣、和把孩子視爲朋友，讓孩子自己有自主權等五個方面，其幼兒觀會受童年經驗及求學經歷所影響。最後建議師資培育機構應多鼓勵男生報考幼兒教育學系、實施初任引導方案之課程、及設計合適的在職進修方案。

關鍵字：幼兒觀、幼稚園教師

一、前言

（一）研究動機

在幼兒教育生態環境裡，長期由女性成員構築的生態主體，「幼稚園教師[1]」與「女性幼稚園教師」在概念上幾乎拉上等號，在久未能見男性投入幼教現場之下，呈現今日幼教的面貌。隨著社會開放幼教師資培育的教師學歷提昇及來源的多樣化，男性逐漸出現在師資職前培育機構，投入教學現場者陸續有之。

從最近三個學年度全國立案的公私立幼稚園教師人數統計中，可得知男性幼教師的人數和幼教師總數比分別爲八十七學年度，211 / 17795；八十八學年度，142 / 18168；八十九學年度，222 / 20099，男性幼教師的人數約佔總幼教師人數的比率約爲 1％（教育部，民 90）。截至目前，男性投入幼教界的意願仍是不高，而極少數的男性教師選擇幼兒教育工作的動機因此值得探究。男性幼教教師對幼兒的看法如何？而童年的經歷和求學過程是否會影響對幼兒的概念？因此了解男性教師內心想法、成長歷程及幼兒觀[2]，爲本研究的動機。

（二）研究方法

本研究採取質的研究方法，訪談現任台北市一所公立幼稚園的一位男性幼教師爲資料蒐集的方法，熊老師（假名）現年 29 歲，於民國八十四年六月畢業於某師範學院幼兒教育學系，民國八十七年進入開放幼稚園（假名），至今服務已邁入第四年，八十九學年度年開始，職務爲教師兼任總務組長，即早上在教室上課，下午在辦公室做行政工作。所訪談的主題包括熊老師個人的成長歷程、從事幼教經歷以及對幼兒的想法等。

二、熊老師的幼兒觀之分析

本研究以熊老師的訪談資料，來分析其對幼兒教育的觀點，敘述如下：

（一）給孩子一個自然的生長環境

有關於孩子的生長環境，熊老師談到「那我小時候是在　蠻鄉下的一個地方長大的　蠻鄉下的一個地方　那整個觀念就是非常喜歡自然　自然給我的感覺是　我真的很喜歡　在外面跟大地爲伍啊　這樣」也因爲自己從小生長在大自然的懷抱裡，「那...可能因爲我個性從那時候開始養成的一個喜歡跟自然在一起了　所以　到現在我教書給我的一個觀念　我也覺得應該給小朋友一個自然的生長環境」，這樣的生長環境，即要孩子有個發展的空間，能夠徜徉於大自然裡，這樣的觀念也說明了身心每一階段之發展有其自然規律，不應違背自然發展，如自然主義的教育思想家盧梭所言，成人並不是爲兒童準備社會生活，而是要使社會與人類的自然性一致（盧美貴，民83）。

（二）給孩子一個快樂的童年

每個人都是由自己的童年時期所塑造而成（熊秉真，民86），因此童年對一個人一生的影響是不容忽視，對於童年階段的回憶，熊老師說到「其實家裡的背景也是　感覺不是很好啦　因爲可能爸爸/媽媽跟　阿嬤之間的關係也不是那麼好　所以造就我小時候的童年回憶並不是那麼的一個喜歡」，而對於童年之所以有不好回憶，談到了「應該是我媽媽跟阿嬤之間的問題　那我爸是長子那他是屬於他們倆個人之間所承受的壓力」，而處於媽媽跟阿嬤之間的爸爸，只好拿孩子出氣，「那我爸爸就是在中間的三明治　那弄/弄得不好的時候　我爸爸就情緒很低落　他情緒一低落的話那我們這些孩子大概就/就完蛋　反正不是被罵就是被打　真的不是被罵就是被打」在此，父親所代表的是傳統權威者，所扮演的嚴父角色會對同樣是男性的熊老師影響爲何？在其負面的童年回憶裡，對於現爲一位幼教男老師的他，反而變爲一股正向的補償力量，認爲幼兒應「還要一個快樂的童年　因爲是我童年的不好回憶　所以　我覺得小朋友就是這個時間才算最/最純真　也是應該讓他感受得到一種生命的一種喜悅的一個時間　這是我/算是一種我對孩子的一種補償吧」。

因此熊老師對於孩子的童年看法是，「所以我覺得孩子喔　在童年裡面它會影響到他未來的人生真的　所以你現在給他們什麼　他將來反映出來的東西就是你/你將/你當初給他的東西　所以我才是覺得孩子的童年是真的很重要」，認爲孩子是真實的反映出了大人所給予的東西。這樣的童年經驗影響了熊老師對幼兒的想法，希望能給幼兒一個快樂的童年，用來彌補自己生命過程中的不美好回憶，這種由自身的經驗爲出發點，更能深刻體會其滋味。

（三）回歸到幼兒的本性

熊老師談到高中，「它所倡導的就是學風就是非常的自然（語氣加重）　曉得..回歸到學生的一個本性　所以我高中真的是我求學最快樂的　那我這個人是不能有任何壓力的　只要有壓力給我的話我就會　可能不知所措　或者是會有那種歇斯底里的動作　所以剛好高中是我最/最好的一個　一個學校一個學/環境　所以我在那邊生活真的是蠻快樂的　然後　本身就是資質的問題所以　讀書也不是很會讀　但是最起碼的一些該有的表現都有」，因此，在強調學風自然的高中階段，熊老師體驗到了無壓力的學習情境，帶給自己快樂的生活及記憶，間接的影響在幼稚園裡教育小朋友的方式，希望能回歸到幼兒的本性，順著小朋友的個性發展，孩子才會快樂。整體而言，與近代世界上對於幼兒的關懷與看法相似，逐漸從一個以成人爲中心的立場，轉到了一個設法以兒童爲中心的方式（熊秉真，民86）；也就是與西方開放教育所強調的以「兒童爲本位」的思想（林慧芬，民88）相吻合。

（四）用肢體活動來帶動幼兒的興趣

在幼教師專業成長的第一年時，熊老師談到當時的自己對於教學工作的陌生，「第一年一樣　是求生期（笑）　也是一種壓力的一個...對抗期　第一年脾氣很暴躁　呃我剛來第一年真的非常不能適應　覺得我不應該是幼教界的人　不應該當老師」，接著又談及本身無幼教實務經驗所帶來的影響，「第一年比較痛苦　求生期　覺得什麼都還沒有建立　啊　自己也沒有教法　然後也不懂得美勞　甚至連　什麼領域該做些什麼事情都不知道　這是一方面　另一方面又要配合學校的步調　我們學校真的蠻忙的」，因此造成自己對待孩子方式很凶，也因爲在軍中服役，和外界社會脫節一段時間，所教學的方式都類似當兵的訓練方式，「耶小朋友注意（笑）　他們哪聽的懂什麼叫注意　玩都玩他的　那時候以當兵的那一套回來用在小朋友身上　或者是說　耶等一下講話以聽的到爲原則講話都是非常傳統的　非常當兵的傳統」。由此可發現熊老師的初任教學多在嘗試錯誤中摸索，以權威的方式來教導幼兒，也因而認爲自己不適合當幼教師，常感到非常的挫折，造成工作士氣低落，更易萌生辭職的念頭。

一個因緣際會下，透過律動研習而改變自己的傳統教學方法，他談到，「還好第一年有一線曙光　就是小小的曙光　就是律動還不錯　你 看看我身材應該知道嘛就是　跟小朋友運動律動方面　從那時候我參加了一些研習　林老師的研習啊　吳老師的研習　律動研習　耶發現蠻快樂的　帶小朋友跳舞是一件蠻快樂的事情　還好那時候有一個基礎」，也由於第二年和一位教學活潑多元的鄭老師搭班，而使自己的教學和興趣得以結合，「跟她搭檔　學到了蠻多東西　耶　發現到自己的教法其實也不如想像中這麼的差的時候　我把我把再把我的教法跟跟律動結合在一起的時候　好像就是　有一種好像幫助的效果　催化劑　一下子就整個就燃燒起來了」，從一個魔鬼剋星，變爲一個和小朋友相處和樂融融的男教師，來吸引孩子的興趣「來來來來來　或者是以拍拍手或肢體來帶動他們的興趣　所以那時候有差啦　實際上那是有差啦」。因此，熊老師透過研習及受到鄭老師的鼓勵及搭檔同班，掌握到教學訣竅，發展爲適合幼兒特性的教學方式。

（五）把孩子視爲朋友，讓孩子自己有自主權

熊老師和小朋友在相處上的改變，來自於教學方法的進步及改變，他提到，「但是教學是有在進步　真的有在進步　我現在跟孩子聊天就好像在跟妳在聊天一樣　可能還會更幽默一點就是　因爲常常就會藉著自己來引起小朋友的一個興趣　教書就是這樣」，和孩子說話方式時常帶著幽默感。而且也會讓孩子自己有個自主的空間，不認爲小朋友一定要聽從教師的意見，「所以我做任何事情是非常民主的　就像　就像我現在對小朋友　討論任何事情　有一種事情遇到了　好　大家表決吧　討論一下　怎樣做　好　大家都討論　沒有任何異議了　好　開始合作　就是這個樣子」，談到對孩子的教育上，採用開放的溝通方式，也如盧梭的教育思想，不將主觀的判斷知識傳授給幼兒，而是要讓幼兒自己去判斷（盧美貴，民 83），而不是傳統教師權威者的角色。

三、結語

從上述分析可了解到一位男性幼教師對幼兒的觀點：給孩子一個自然的生長環境、給孩子一個快樂的童年、回歸到幼兒的本性、用肢體活動來帶動幼兒的興趣、以及把孩子視爲朋友，讓孩子自己有自主權等五個方面，而這些觀點受到童年經驗及求學經歷所影響，傾向於開放教育的思想，但是有此想法並不一定代表其教學行爲會一致。有研究指出，幼教師「信念開放」，卻有「行爲保守」的傾向（陳婷芳，民 84），因此值得進一步探究。

依據分析結果提出下列建議，以作爲師資培育機構之參考。首先，由於幼教界男性人數較少，造成在師資培育過程中的學習生活以及幼教職場上的難以適應，熊老師曾談到「可是到了大學以後　整個不能適應　因爲全部都是女生（笑）　好像只有我（笑）跟另外兩個男生而已　不要說整個班上好了（笑）　整個系上好了（笑）　女生大概有　一百八十九個　男生只有六位而已　甘那六位孃（台語：只有六位而已）　這是第一個我不能適應的」，因此爲了促使幼稚園教學及幼兒人格正常化，應多鼓勵男生報考幼兒教育學系，因爲就整個幼稚園的教學及行政工作而言，若有男女兩性分工合作，有助於幼兒教育的正常發展，而且幼兒會很自然的做到最適合的角色扮演模仿（王靜珠，民89）；另有國外學者也認爲，男女教師合作的團隊教學，可以擴大男女孩童玩與自己相對性別的玩具，並且能增加兩性兒童的合作遊戲（Guttentag,1976 ;引自謝寶梅，民80）。這樣說來，有男女教師一起合作的幼稚園，比較會減少幼兒的性別刻板問題。

其二，在初任教的第一年，不管在教學或是搭檔老師[3]方面，熊老師皆面臨到相當大的壓力，因此在師資培育階段應實施初任引導方案以及人際關係之課程，設法在學生接受師資培訓時，就實施教學觀摩，讓學生及早觀察到教學的各個層面，使對其教學的理念更趨完整，也能將教師對幼兒知識的理論實際運用於教學實務上。第三則是熊老師透過研習而找到自己的興趣，因此，合適的在職進修方案，不管是長期或短期的教師研習活動，或是平時學校的週三教師進修活動，其課程內容的安排，均應以教師的教學經驗爲基礎，著重在實用知識的指導，這樣不但能讓教師獲得新的觀念，也能讓教師將興趣與實際教學做結合。

最後要說明的是本研究主要是在於了解一位男性幼教師個人的內在觀點，關切的是他本身對幼兒的想法以及了解幼稚教育現象的訊息，希望能對幼教師專業成長有所貢獻。

註釋

1. 幼稚園教師：指在一般大學院校內修過教育部所規定的幼稚教育學程學分數或是從師範學院幼兒教育學系畢業者，經過政府核發合格教師證之公、私立幼稚園教師。在本文中以「幼教師」表示「幼稚園教師」；以「男性幼教師」表示「男性幼稚園教師」。
2. 幼兒觀：指一個人對幼兒的想法、觀點、信念，其引領著一個人對小孩子的教育行爲，而這些觀點、想法、信念會和小時候所經歷過的記憶事件或受教育過程有關連。
3. 搭檔教師：指與熊老師共同帶班的另一位班上教師，這種職位的編制是源於「幼稚教育法施行細則」第七條：幼稚園兒童得按年齡分班，每班設置教師二人（陳樹村，民89）。這兩位教師享有相同的專業地位，兩人的角色與責任是相互協調與分工合作（洪玉真，民90）。

參考文獻

1. 王靜珠（民89）。<落實幼兒教育師資培育制度由重視師範教育做起>，<<幼兒教育年刊>>第12期，第2-16頁。
2. 林慧芬（民88）。<幼兒教師教育觀之詮釋性研究>。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果

報告（NSC88-2413-H-158-002）。
3. 洪玉真（民90）。<一位幼稚園教師的教師信念研究>。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版。
4. 陳兆慶（民90）。<一位幼教男老師的故事>。國立臺灣師範大學家政教育學系碩士論文，未出版。
5. 陳婷芳（民84）。<幼稚園教師教育信念與教學行為之研究>。國立臺灣師範大學家政教育研究碩士論文，未出版。
6. 陳樹村主編（民89）。<<簡明教育小法規>>。台南：大偉書局。
7. 教育部（民90）。<八十九學年度主要統計表，幼稚園概況表>。http://www.edu.tw/statistics/service/k.xls。90.11.7查詢。
8. 黃瑞琴（民80）。<<質的教育研究方法>>。台北：心理。
9. 黃瑞琴（民80）。<幼稚園園長的教室觀點之研究>，<<台北師院學報>>第4期，第681-716頁。
10. 熊秉真（民86）。<人之初－中西幼兒觀之比較>，載於<<臺灣幼教世紀發展史學術研討會實錄>>，第13-25頁。台北：國立台北師範學院。
11. 盧美貴（民83）。<<幼兒教育概論>>。台北：五南。
12. 謝寶梅（民80）。<幼兒教育與性別刻板問題>，<<幼兒教育年刊>>第4期，第171-183頁。

以思維概念導圖作爲有效的教與學工具

香港浸會大學教育發展中心思維工程　關綺雲，胡飄

摘要

面對社會的變化，教育改革的主要目的是希望可以培養學生成爲獨立思考者，增強他們在學習和生活上創意、批判、決策和解難的能力。有效的教學便成爲近年教育改革及研究的熱門話題，而優化學生的思維技巧更是一個值得重視的環節。概念導圖是優化思維技巧的工具之一，它以圖像方式去組織學習的過程，原意是幫助教師和學生組織和理解自己所教和所學。Swartz 等（1994）利用概念導圖本身視像化的特徵，將一系列的思維技巧或思維過程以概念導圖的形式表達出來，一方面讓老師可以具體化地指導學生思考，讓學生模仿和內化一些系統的思考技巧模式。另一方面，這些概念導圖本身可配合課程內容使用，使學生在掌握思維技巧的同時又可兼顧課程內容。本文介紹概念導圖的簡史、思維概念導圖的理論、內容和使用方法。

關鍵字：有效的教與學、思維概念導圖

引言

教育改革的目的，是配合社會的轉變，希望培養學生成爲獨立思考者，增強他們學習和生活上的創意、批判、決策和解難的能力。爲了達到上述的目的，良好的教學策略便成爲教育改革及研究的熱門話題，而使用視像形式的學習工具便成爲其中的一個選擇，例如概念導圖，香港的教育署（2001）亦出版了一份藉「圖像組織圖（graphic organizers）」（視像形式的學習工具）在經濟科中增強學生思維技巧的教材套。以下就學生需要和學習理論去討論視像形式學習工具的重要性。

首先學生需要方面，電視機的面世後，它便成爲城市生活不可或缺的一部份。圍繞著學生生活除了電視機外，還有漫畫書、電子遊戲、電影，最近還增加了電腦，這些都是藉著一些視像媒介去傳遞訊息的。學生在這些視像媒介的日夜刺激下，學習和接收訊息的方式也傾向視像方式，而純文字的描述已經不能滿足學生學習需要。

至於學習理論方面，科技進步除了影響學習的媒體外，也增加了對人類學習方式的了解。以頭腦研究（brain research）爲例，我們知道大腦分左腦和右腦：左腦管轄我們的數學、分析、邏輯和語言；右腦則負責我們對藝術、幻想、色彩和空間方面的能力。研究指出左右腦合起來所發揮的潛力，比單一方面腦袋可作的功能更大，更有利學生學習。人的頭腦運作方式原來並非傳統課本所慣常顯示的直線形式，而是網絡擴散形式，每個意念會互相聯繫（Tiedt, Howard, Carlson & Watanabe, 1989）。視像形式的學習工具可以說是適合及滿足這方面的需要。除了頭腦研究的結果影響學習的方式外，新的學習理論也鼓勵將學習的責任交回學生身上，即所謂學生爲本（student-centered）學習。它相信學生要學習什麼和學習多少，其實由學生自己決定的。傳統的學習理論相信知識是「傳遞」予學生的，但新近的建構主義理論（constructivist theory）相信，知識其實是整理（make sense）自己學習經驗後的結果，知識是一點一點的被建構出來的（Fosnot，1996）。視像學習工具可在幫助學生整理自己學習經驗上扮演著一個角色。

再者，視像形式的學習工具本身特徵可以將意念之間的關係具體化和形象化，即是「看得見」。這無疑對教師所教和學生所學都能清楚展現出來，家長也可藉此清楚子女的學習內容和進度。事實上，視像形式的學習工具種類也不少。在香港教育方面，雖然逐步開始有一些有關學生智能及創意教學等的研究，也有零星在教學方法上加進視像形式學習工具的做法，但正式和系統地使用它們作為教與學工具的做法尚待推廣。本文的目是介紹視像形式的學習工具，特別是當中之一，概念導圖的發展簡史、相關理論和現時的發展，以便將這種學習的方式引進華人社區，作為有效的教與學工具。

何謂概念導圖

視像形式的學習工具正式稱為「視像工具（visual tools）」，亦名「語義圖（semantic maps）」，新近又名「圖像組織圖（graphic organizers）」（Hyerle, 1996），亦有學者稱它們為「網絡繫圖（node-link displays）」（Chmielewski, Dansereau, & Moreland, 1998）。根據 John Clark ＰＰ（1991）的定義，「圖像組織圖」是指根據本身的認識，在紙張上以圖像方式編排出一些字匯（word）之間的關係。「圖像組織圖」可達至的功能很多，但由於種種原因，例如名稱的誤解或教師的認知，它們只限於用作填空格的工作紙（Hyerle, 1996; Merklry & Jefferies, 2000/2001），它們的效能沒有被全面發揮出來；為了免受名稱所限，於是 Hyerle（1996）改用「視像工具」去統稱所有將某意念的組織結構圖像化的形式。這種形式可以通過個人或小組，在紙張、書寫板、或電腦螢光幕上展現出來。根據不同的目的，視像工具可以分成三大類：聯想圖（brainstorming webs）、特定任務組織圖（task-specific organizers）和思維過程圖（thinking-process maps）。前兩者分別用於建立個人化的知識或以個別課文為主的活動，第三者是用作建構跨學科的共通思維過程，而概念導圖（concept mapping）則屬於這一類別。

概念導圖的發展簡史

有關視像工具的研究可追溯到二十世紀，六十年代 Ausubel 對「事前組織圖（advance organizers）」的研究，所提出的「事前組織圖」有二十種之多（Dunston, 1992）。Ausubel（1960）對「事前組織圖」的研究結果，引起了其他學者對此方面的興趣。當時他將事前組織圖用於增強學生獲取新知識的研究：研究對象為四十個本科生，他們被分作實驗和控制組，需要各閱讀一份簡介同課題但不同內容的材料，然後三天後進行測驗。比較兩組結果後，清楚支持了研究的假設，事前使用概念組織圖有助學習和記憶不熟悉但有意義的言詞材料。由於這些概念組織圖在學生正式閱讀課文之前使用，「事前組織圖」也因而得名。

其他學者例如 Barron, Earle 和 Baker 延續 Ausubel 對事前組織圖的研究，並以「結構概覽（structured overview）」代替「事前組織圖」的名稱。雖然兩者都是教師主導和閱讀前的教學活動（Merkley & Jefferies, 2000/2001），但 Ausubel 的「事前組織圖」使用的字匯是較原文的用字及知識稍微高些層次，目的是引發課題相關的記憶；而「結構概覽」則減短及減低事前組織圖的長度和難度，使用的字匯是採用原材料的主要詞匯，並且根據文章的結構排列。其後，學者例如 Barron 及 Stone、 Berkowitz 及 Bean, Singer, Sorter 及 Frazee（Dunston, 1992）將結構概覽的意念擴充、用途拓大，用作補充用途和閱讀後活動，「圖像組織圖（graphic organizers）」的名稱也就隨之正式出現。

在另一方面，同樣受到 Ausubel 研究的啓發， Novak（1998）在七十年代也提出概念導圖（concept

mapping）的想法。當時他正在處理大量有關兒童在授課前後處理知識方式的面談筆錄，適逢Ausubel理論的啓發，於是嘗試將概念詞匯和介詞（prepositions）組織起來，展示受訪者舊有知識和授課後認知的情況，結果引發概念導圖的出現。在Novak後來的研究中，概念導圖佔著重要的位置。其後概念導圖在各科教學中也廣泛使用，特別是在科學學科方面（Tsai, Lin & Yuan, 2001）。

概念導圖的相關理論

概念導圖本身是一個工具，而這個工具的背後理論可以說是紮根於基模理論（schema theory）。基模理論來源於Piaget的認知發展理論。他認爲自出生，人即開始主動運用他與生俱來的一些基本行爲模式對環境中的事物作出反應，從而獲取知識，這些基本行爲模式就是了解周圍世界的認知結構（cognitive structure）。每有遇到新事物，人就用他的認知結構去核對和處理（張春興，1994）。舊與新知識以「承上啓下」的形式增長著。由於概念導圖也是意圖在學生已有知識和課文材料中的新知識之間建立一種連繫（Pepper, Jr, 1999），這正是基模理論對認知發展的一種詮釋。

從基模理論的基礎，再發展出其他的相關理論，例如有意義接收學習（meaningful reception learning）（Ausubel, 1963）、文本架構（text structure）（Armbruster, 1986）和建構主義（constructivism）（Fosnot, 1996）。有意義接收學習是指透過有意義的學習，新的知識可以輕易檢索（accessible），透過認知結構中相關的概念，它們可以穩固地保留在記憶之中（Driscoll, 2000）。Ausubel（1963）的有意義接收學習指藉現存已知的知訊接收（subsume）或固定（anchor）文章材料中的新資訊。該理論亦處理學生在學習媒介（例如學校）中，如何理解、學習，組織及記憶當中出現的大量有意義的言辭材料。Ausubel主張頭腦是有秩序的編排和儲存資訊，當新資訊的表現形式與頭腦本身相關知識的編排吻合時，兩者便可整合。他提出的事前組織圖便希望達至上述的目的。

文本架構擴充自基模理論，這方面的學者相信學生根據文本的結構組織可發展出獨特的基模以作爲一個學習和記憶的架構。文本結構與舊有知識可發展五類的關：疑難／解難、因果關係、比較、描述和共同連接；不同的文體可能會有不同的關係。分辨文本架構有助學生注意重要資訊，亦有助效率地輸入編碼（encoding）。它除了可成爲記憶的基礎，亦可幫助提高學生預測新資訊內容的能力（Dunston, 1992; Driscoll, 2000）。無論圖像組織圖是在課前或課後、由教師或學生製作，它可將文本的架構展現出來。

另一方面，建構主義者認爲教師不能向學生傳授知識或爲他們建築知識，學生而是要內化教師所提供的資訊和經驗去創造知識。學生本身的基模和新的基模決定了學生可收集的知識數目（Fosnot, 1996）。故此建構主義的課堂強調實際學習經驗、開放式問題、意念交流和合作學習，當中還涉及教師的新角色－輔導者（Facilitator）（Pepper, Jr, 1999），而以上種種的課堂安排都有助發展學生的基模。視像工具可以說其中一個建構基模的方式。

概念導圖的最近發展：思維概念導圖

根據Dunston（1992）總結「圖像組織圖」的研究指出，「圖像組織圖」若有較長的授課時間和提供使用圖像組識圖的訓練，並由學生製作、及用於較有能力的學生和描述性的文體上面時，果效會較大。當中「較有能力學生」是指高年級學生。Rice（1994）回顧圖像組織圖的研究後亦指

出，這些研究存在的問題包括，缺乏一致性的研究結果、學生認知過程未能觀察而當中解釋亦不一致、和授課程序也不統一等。由此可見，這類圖像組織圖的研究方向應集中於學生自製的組織圖、將組織圖用於較高年級學生和描述性文體上面，及探討學生認知過程和教師的授課程序不清楚之處。

視像工具的優點是以圖像方式去組織學習的過程（Chang, Sung & Chen, 2001），讓學生可以「看到」自己所學的知識之間關係。Swartz 及 Parks（1994）利用概念導圖本身視像化的特徵，將一系列的思維技巧或思維過程以概念導圖的形式表達出來，一方面讓老師可以具體化地指導學生思考，讓學生可模仿和內化一些系統的思考技巧模式；另一方面，這些概念導圖本身又可配合課程內容使用，使學生在掌握思維技巧的同時又可兼顧課程內容。這個做法／理念背後就是「滲透法（infusion）」，思維教學類型之一。滲透法就是將思維技巧刻意地滲透入課程課堂之內，使學生可以同時增進思維技巧和學科的知識（Swartz & Parks, 1994）。

Swartz 等的這種思維概念導圖剛好又回應了現時圖像組織圖不足之處，他們的思維概念導圖也可以用於中小學學生上面；此外，由於這些概念導圖本身具體化了思維技巧或思維過程，故此學生本身和老師，也清晰地了解運作中的思維過程，解決了以往研究認知過程模糊的問題；另外，這些思維概念導圖亦成爲標準的授課教案指引，它主要透過一連串的問題貫穿整個課堂，亦可以說回應了以往這類研究沒有系統和授課過程不一致的毛病。

思維概念導圖的授課教案主要由四部份組成：簡介目的、活躍思考、反省思考、和應用思考。首先讓教師介紹課堂的目的和引起學生動機，接著利用提示問題和思維概念導圖去幫助學生掌握該堂課文內容，然後幫助學生反思剛才自己的思維過程，最後以其他事例讓學生應用及強化剛才所學的技巧。在使用這種思維教案初期，教師在過程中的問題指示很重要。教師也可以因應學生的程度，增加或減低思維概念導圖應用的難度。另外，此種思維教案有兩個附加選擇的部份，一是延伸的強化活動，一個是評估學生思維的活動。

在另一方面，這些思維概念導圖繼續保持視像工具的優點，可以利用它發展基模，使學生透過這種方式，將新訊息與現有知識整合。圖像組織圖主要根據舊有知識與課文新知識關係的五大類爲基本架構，而 Swartz 等則利用思維的類型爲思維概念導圖的架構基礎。因爲他們相信基本思維技巧可分成三大部份：「創意思維」、「澄清及了解」、和「批判思維」，若將它們組合起來使用便可做到「抉擇」和「解難」。思維概念導圖就根據此五大範疇內的思維技巧設計，例如：「澄清與了解：分析意念」中的開放式比較與對照、由底而上的分類法、確定組件與整體的關係、排序法、流程圖；「創意思維：構思意念」中的構思原創可能性的矩陣；「批判思維：分析基本資料」中的確定訊息的可靠性；及抉擇／解難」中的選擇、抉擇矩陣和技巧性解難；當中亦已包涵了舊知識與課文新知識的五大類基本關係架構。

具體而言，每個思維概念導圖主要是代表一種思維技巧或思維過程，它們之間有深易程度的分別。由於它們是代表一種思維技巧或思維過程，故此當中所使用的字詞不再是來自課文材料，而是形容該個思維步驟的詞匯或短句。這種設計，教師只需按課堂目的或文本結構選擇導圖，也節省了教師要爲每一課題專門設計導圖所花的時間。再者這種系統化的設計，有清晰的思維步驟指引，教師也可監察學生學習當中成功及較弱之處；也方便教師針對學生問題，重覆進行某些思維過程的訓練。

這些思維概念導圖的運用，回應了以往圖像組織圖認知過程和授課過程不足之處，方便教師和學生使用。將思維技巧滲入課文內容之中，從而發展學生的基模，令學生對新知識整理出意義。這些新知識除了課文內容外，也因此包括一些思維的技巧。

結語

無論如何，概念導圖或圖像組織圖也好，它像世界上的其他事物一樣不斷自我完善著，Swartz 等（1994）的思維概念導圖剛好回應了不少以往忽略的地方。關綺雲及胡飄（2001）曾就對思維概念導圖的觀感，向超過一百位曾使用思維導圖的在職中學教師，以問卷形式調查他們對這種導圖的看法、導圖對他們的學習和對他們教學可有的作用。結果他們都表示對思維概念導圖有正面的評價、其中接近八成的研究對象表示同意或非常同意思維概念導圖對思考有幫助，而只有一成研究對象同意或非常同意自己能在不需指引下，完成思維概念導圖。原因可能是他們初次接觸此種工具，對自己信心不足，害怕誤用。另外，他們當中有超過七成表示同意或非常同意將思維概念導圖引入自己的教學課室中，這可見他們也感受到它們的功能。思維概念導圖的作用除了可以作爲一般課堂的教學工具、也可以是學生自學、教師監察學生學習進度，或是獨立成爲培養思維技巧的工具等；它的用途可以甚廣，仍然有待進一步發展和發掘。只是到了現時爲止，探討思維概念導圖如何在學生身上產生影響的研究仍不多。另外，它們似乎在一些探討／描述性質的文本上面較能發揮最大效果；而這些限制是有待改善的。最後，使用視象工具在歐美等地已是很普遍的教與學工具，倘若將思維概念導圖引入華人的學習社區，相信也可藉著它幫助學生進行有意義的學習，及發揮全腦學習應有的潛力。

參考文獻

1. Armbruster, B.B. (1986). Schema theory and the design of content-area textbooks. *Educational Psychologist, 21*, 253-267.
2. Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology, 51*(5), 267-272.
3. Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning.* New York: Gruen and Stratton.
4. Chang, K.E., Sung, Y.T. & Chen, S.F. (2001). Learning through computer-based concept mapping with scaffolding aid. *Journal of Computer Assisted Learning, 17*, 21-33.
5. Chmielewski, T.L., Dansereau, D.F. & Moreland, J.L. (1998). Using common region in node-link displays: The role of field dependence/independence. *The Journal of Experimental Education, 66* (3), 197-208.
6. Clarke, J. (1991). *Patterns of thinking: integrating learning skills in content teaching.* Boston: Allyn and Bacon.
7. Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
8. Dunston, P.J. (1992). A critique of graphic organizer research. *Reading Research and Instruction, 31*(2), 57-65.
9. Education Department. (2001). *The use of graphic organizers to enhance thinking skills in the learning of economics.* Hong Kong: Author.
10. Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C.T. Fosnot (Ed), Constructivism: *Theory, perspectives, and practice* (pp.8-33). New York: Teachers College, Columbia University.
11. Hyerle, D. (1996). *Visual tools for constructing knowledge.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
12. Merkley, D.M. & Jefferies, D. (2000/2001). Guidelines for implementing a graphic organizer [Electronic version]. *The Reading Teacher, 54*(4), 350-357.
13. Novak, J.D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and*

corporations. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

14. Pepper, W.L., Jr, (1999). The effect of using graphic organizers in the teaching of standard biology (Doctoral dissertation, The University of Memphis, 1999). Retrieved January 28, 2002, from the Dissertation Abstracts database http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway.
15. Rice, G.E. (1994). Need for explanations in graphic organizer research. *Reading Psychology: An International Quarterly, 15,* 39-67.
16. Swartz, R.J. & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction.* Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books & Software.
17. Tiedt, I.M., Howard, B.D., Carlson, J.E. & Watanabe, K. (1989). *Teaching thinking in K-12 classroom.* Boston: Allyn and Bacon.
18. Tsai, C.C., Lin, S.S.J. & Yuan, S.M. (2001). Students use of web-based concept map testing and strategies for learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 17,* 72-84.
19. 張春興（1994）。《教育心理學——三化取向的理論與實踐》。台北：臺灣東華。
20. 關綺雲，胡飄（2001）。<在職中學教師對思維概念導圖的意見調查>。未曾出版之統計數據。

第四部份
教師專業的行政管理

把教育專業自主立權回歸教師——我們需要什麼樣的教育管理

上海華東師範大學　吳志宏

摘要

當前內地教師管理工作中有很多不利於教師專業素質提升的做法，對教師的教學管得過多、過細就是其中之一，對此很多教師深表不滿。本文分析了教師工作的專業屬性，認爲要實現教育工作專業化的目標，必須給教師較大的教育專業自主權，允許教師在自己工作職責範圍內行使正當的教育教學權利。這樣做既是新時代教師發展的需要，也是爲了切實保障教育法所賦予的教師權利的落實。文章特別強調，從政府管理的角度而言，對教師工作的頻繁檢查、驗收，體現的是一種划槳式的管理而不是掌舵式的管理。爲了推行素質教育的宏偉目標，政府部門應該努力轉變作風，摒棄過去那種划槳式和「定於一」式的教師管理方法，把單一的領導變爲主動的提供服務，從而爲教師的專業發展創設良好的工作環境和條件。

關鍵字：教育自主權、教育管理、教師專業素質

一位教師的苦惱

一位小學教師給一家教育報社寫信，反映他們那裏的教師疲於應付上級的各種檢查，實在苦不堪言。這些檢查包括：

合格校驗收：要求學校備有的資料有安全教育制度、工作制度、教導教研制度、學習制度、考勤制度、辦學規劃、會議記錄、三結合（學校、家庭、社會）教育記錄、家訪記錄、各科教學計劃等。

工作總結：每學期結束，要求學校交：學校工作總結、教研總結、安全教育總結、德育工作總結、少先隊工作總結等。

學校應對的辦法是：把各種上年的總結抄一遍，把時間改一下了事。

對口檢查：上級教育部門十幾人分工明確，抓繼續教育的組織教師星期天學習；抓電腦培訓的組織人員輪流培訓；抓綠化美化的提出「綠化是當務之急」的口號，實行一票否決制；抓安全教育的提出「安全是頭等大事，重中之重」，要求常抓不懈；抓教學改革的要教師拿出教改專案、教改論文、實驗課教案、製作的教具等；抓教學質量的向畢業班下達升學指標，只准超額，不准不足。

常規要求：要求每個教師聽課記錄每周不少於兩次，有評語，有指導性意見和建議；教研活動隔週一次，定時間、計劃、筆記；凡排在課表的課門門有教案，堂堂有作業；教學日誌天天填，記分冊堂堂記，成績冊有單元測試記錄、平時抽考記錄等。

最後這位教師感歎說，上面是專人專幹，命令一下完事，下面是一鍋煮，事事得做，教師哪裏應付得過來。

應該說，這位教師反映的情況有相當的普遍性。這一現象導致我們不得不思考這樣一些問題：現在我們都談教師工作是一種專業，如果承認是一種專業，那麼存在不存在專業自主權問題？爲什麼要提倡教育專業自主權？哪些因素在阻礙教師專業自主權的落實？政府在教育管理過程中究竟應扮演什麼角色等等？本文想就這些問題談點粗淺看法。

教師職業專業化和專業自主權

自從1966年聯合國教科文組織在其著名報告《關於教師地位的建議》中提出「教育工作應視爲專門職業」以來，教師職業專業化的理念已被越來越多的人所接受。教育政策制定者們基於這樣一種假設來看待這一問題，即提高教師的質量，激勵教師的工作積極性，並非僅通過提高教師的經濟待遇，改善教學工作條件就可以解決，必須從教師這門職業的特點出發，尊重教師的職業特性，爲教師創設一種有利於專業發展的環境，如此教師才能迅速成長起來。基於這一想法，政策研究者們紛紛督促政府採取措施，大力增進教師專業化的水平。幾十年來各國的教育實踐也證明，從提高教師職業專業化入手提高教師隊伍的整體素質，不失爲一個國家發展教育的有效策略之一。

承認教師職業的專業化，究竟意味著什麼呢？意味著我們不應該僅僅用一種傳統的「能者爲師」的眼光來看待教師的工作，而應該從「專門職業」的高度來審視這一工作。什麼是專門職業？Lieberman關於專門職業的描述常常被人所引用，他一共提出了8條標準：

(1)提供一種獨特、確定和必要的社會服務；

(2)高度智慧的運用重於體能技術；

(3)需要長期的專業教育；

(4)從事者無論個人或團體都具有廣泛的自主權；

(5)在專業自主的範圍內可直接負起判斷和採取行動的責任；

(6)服務的動機甚於經濟的動機；

(7)形成了綜合性的自治組織；

(8)從業人員遵守明確的倫理信條[1]。

除了Lieberman外，還有很多學者也對專門職業的含義做出界定，如Hoy和Miskel提出，專業化的工作具有幾個特徵：1.長期訓練所得的技術能力；2.堅持專業規範，公正無私地爲當事人服務；3.作專業決定時的自主權；4.充分考慮同行的意見；5.以知識和專門標準作爲基礎進行自我管理[2]。由此可見，所謂專門職業，不管怎樣界定，其中很重要的一點，就是在自己的工作範圍內擁有較大的專業自主權。不具備這一點，很難稱得上是一種專業工作。聯繫教育工作，既然我們認同教師職業專業化的理念，那毫無疑問我們就該給教師較大的專業自主權。像上面所舉的教師事事受限的例子，顯然離教師職業專業化的目標相去甚遠。

教師爲什麼要有專業自主權

以往我們談教育，考慮得較多的是國家的利益，把教育看作是國家政治和經濟發展的工具。至於個人的利益和發展往往不被重視，似乎考慮了個人的利益，國家的利益就會受到損害。這樣一種指導思想下，表現在具體的教育工作中，就變成教育政策制定的高度集中化，如管理的集權制，課程的一元化，教材的劃一性，學習內容被死死框定，考試也只有一種形式。可以說一切都是國家優先。處在這樣一種樣樣事情「定於一」的教育時代和環境下，無論教師還是教學，都不必有什麼創新，也不提倡有自己的思想，一切都給你安排好了。如果說這些做法在計劃經濟時代尚且可行的話，那麼到了今天推行社會主義市場經濟的時代，這種「定於一」的教育建構顯然落伍了。市場經濟的特徵之一就是經濟的多元化，多元化經濟就需要經過多維訓練、富有個性並具備多種才能的人來運作和開發。這就促使我們不得不去重新認識教育的功能，即教育不僅僅是維護國家利益的工具，同時也是發展個

人利益的工具，不能以犧牲個人利益的代價來發展國家利益，因爲只有當個人真正得到發展了，國家的發展才是長遠的、健康的和完善的，反之也是這樣，所以兩者之間有其相互利益的一致性。我們今天宣傳素質教育的理念，從某種意義上說，也就是要試圖協調兩者之間的關係。素質教育概念中所包括的以「德育爲核心」的思想，就是爲了最大限度地保障國家和社會的利益，使被教育者具有國家意識，其行爲符合社會公民道德要求；而素質教育提出的「以培養實踐能力和創新能力爲抓手」的設想，則是力求充分發揮學生的學習主動性和首創精神，爲學生的個性發展提供最大的空間，從而最終培養多元發展的人才。除了素質教育的理念外，近年來還出現的三元課程（國家課程、地方課程、學校課程）架構政策、教材多元（教材出版發行引入競爭機制，通過招標競標進行）政策等，也都預示著教育及其管理的重心在逐步下移，日趨突現出學校爲本、教師爲本以及學生爲本的思想，爲未來學生的發展提供更適宜的環境和土壤。

顯然，以上對教育功能的再認識，實現教育由國家優先到兼顧國家和個人利益的功能性轉變，靠以往的「規定」式的管理方式是行不通的，必須更多依靠教師個人的努力和首創精神的發揮。「每一種規定代表著把一個人的選擇強加給另一個人」[3]，其結果，很可能導致主動性和創造性的喪失。地方課程和學校課程怎麼設計，教材用哪一本更能適應本校學生的需要，如何在教學過程中培養學生的實踐能力和創造能力，這一切都要由靠教師個人嘗試和探索。如果教育行政部門至今仍然在用一種「定於一」的方式管理學校，那麼教師哪來的教改積極性和主動性？學校最終又靠什麼去培養適應社會主義市場經濟發展需要的人才？所以我們要從更高的高度看待這一問題，即專業自主權不單單是給教師一點教育權利的問題，而是現時代市場經濟發展的需要，當然更是教育自身發展的需要。

教育專業自主權也是法律賦予教師的神聖權利

從依法治教的角度而言，落實教師的教育專業自主權也是我國教育法律賦予教師的神聖權利。《中華人民共和國教師法》中就有教師權利和義務的若干規定（第7條）。在談到教師權利的時候，《教師法》共列出6點，其中至少有5點直接與教師的專業自主權有關，即教師具有：

－進行教育教學活動，開展教育教學改革和實驗的權利；

－從事科學研究、學術交流、參加專業的學術團體、在學術活動中充分發表意見的權利；

－指導學生的學習和發展、評定學生的品行和學業成績的權利；

－對學校教育教學、管理工作和教育行政部門的工作提出意見和建議、通過教職工代表大會或者其他形式、參與學校的民主管理的權利；

－參加進修或者其他方式培訓的權利；

以上述教師權利的第一和第二點來說，我們可以把它簡稱爲教師的「教育教學權」和「學術研究權」，其內在涵義至少可從以下幾個方面來理解：

第一、教師可以根據學校的教學計劃、時間安排等具體要求，結合自身的教學特點，自主地組織課堂教學活動；

第二、教師可按照教學大綱、教科書要求，自主確定教學進度和教學內容；

第三、教師可根據不同教育物件，自主確定教育形式和教學方法，以更有利於學生的學習和發展；

第四、教師可在完成規定的教育教學任務的前提下，自主進行有利於教改的實驗和研究；

第五、教師可根據有關要求，並按照自己的理解，對學生的品行和學業成績自主作出盡可能客觀和公正的評價；

第六、教師可依法排除對自己正常履行教育教學工作職責的不適當的干擾和影響。

配合教師這些權利的落實，《教師法》還制定了其他相應的保障條款，如：

「各級人民政府應當採取措施－保障教師的合法權益」；（第4條）

「學校和其他教育機構根據國家規定，自主進行教育管理工作」；（第5條）

「爲保障教師完成教育教學任務，各級人民政府、教育行政部門、有關部門、學校和其他教育機構應當－對教師在教育教學、科學研究中的創造性工作給予鼓勵和幫助」；（第9條）

「教師對學校或者其他教育機構侵犯其合法權益的－可以向教育行政部門提出申訴」；（第39條）

可見，教師的教育專業自主權本身就是教師應該享有的權利，並不是哪個教育領導部門的恩惠或某個領導的賜予。當然，《教師法》中也提到了教育領導部門對學校以及教師工作的領導和管理，如：「教育行政部門對教師的考核工作進行指導、監督。」（第22條）請注意，這裏所用的詞語是「指導」和「監督」，雖然《教師法》沒有對指導和監督的含義作出確切界定，但依照一般常識，總不應該等同於那種事無鉅細，一概規定得死死的管理吧。否則，還要規定教師的教育教學權幹什麼，教師主要具體遵照執行就是了。「定於一」式的管理，從某種意義上說就是剝奪了教師的正當教育權利，不符合現今《教師法》的精神。

什麼在阻礙教師專業自主權的發揮和落實

然教師法對教師的專業自主權早已有所規定，爲什麼在現實生活中教師往往感到應有的權利得不到保障呢？我們設想可能有幾個方面的原因。

首先是管理觀念的原因。管理和有關人性的假設有一定聯繫。管理學史上有關於「經濟人」、「社會人」、「自動人」、「複雜人」等的人性假設，由此就引發出不同的管理方式。麥格雷戈曾把「經濟人」的假設用「X理論」來加以歸納，指出：有相當一部分管理者在用一種X理論來實施管理，他們假設，不管是自覺的意識到還是沒有意識到，1.大多數人生來懶惰，總想少幹一點工作；2.一般人都沒有什麼雄心，不喜歡負責任，寧肯被別人指揮；3.以自我爲中心是人的本性，人對組織和集體的目標不關心；4.人缺乏自制能力，容易受他人影響。正因爲人有這樣一些本性，所以有關人的管理一定要嚴，要帶有強制性。可以設想，一些教育管理者之所以熱衷於名目繁多的檢查、評估，在他們的潛意識裏一定認爲，如果不這樣，教師就不會去努力工作。管得多一點，做得就會多一點；管得緊一點，做得就會好一點。對於這樣一種管理觀念，麥格雷戈建議，最好換個方式思考問題，用一種「Y理論」來假設人性，尤其是在後工業化時代的今天。「Y理論」的假設是：1.人並不是天生就厭惡工作的，工作對人來講就像娛樂和休息一樣是很自然的；2.外來的控制和懲罰並不是促使人努力工作的唯一方法，人對於自己所參與的目標是能夠做到自我控制、自我指揮的；3.個人的目標與組織的目標沒有根本的衝突；4.只要條件適當並受到適當激勵，大多數人是會去主動追求責任，並發揮能動性和創造力的，逃避責任不是人的天性。假如這樣假設人性，教育管理者的管理方式也許就會有所改變，就會對學校和教師多一點信任，少一點武斷干預。

其次是管理機構的因素。不可否認，直到今天，我們依然擁有一支龐大的教育管理隊伍。有的小小鄉鎮教育辦就有十多人在那裏忙。按照另一位管理大師帕金森的觀點，機構人多了，必然會彼此製造出許多工作來，結果人人都有事幹，所以管理機構不管事情多寡，其人員必然每年增加。帕金森把這戲稱「帕金森定律」，並認爲要改變這一現象，唯一的方式就是精簡機構，減少組織的規模。

第三是管理作風的因素。一些教育管理人員之所以對各種檢查情有獨鍾，原因在於這種管理方式

較簡單和省力，不用過多費心費力。因爲誰都明白，所有的總結和工作彙報，送上來後大多粗粗一看，然後往辦公桌裏一放了事，幾年後則掃地出門。如果換一種管理方式，將檢查變爲教師最急需的具體指導或服務，麼那很多管理人員對下面的興趣就會大大降低。畢竟，前一種管理是下面出活，而後一種管理是自己出活。誰願意自己給自己找麻煩呢？

第四是教師專業屬性本身的因素。雖然早在20世紀60年代政策研究者們就建議將教師職業專業化提上議事日程，但在現實生活中，一個職業是否達到專業化的水平，不是官方文件就能解決的，更主要的是要經過社會的核對總和認可。我們只要將教師工作的專業屬性與醫生、律師等較成熟的專業進行比較，就可以發現，爲什麼對教師工作的干預，要遠比對醫生或律師工作的干預多。對此一位日本學者精闢分析了實現教師專業化所固有的幾點缺陷：

工作本身要求教師多才多藝，具有百科全書式的知識和技能，但與此同時它又缺乏作爲一門專業而有別於其他專業的那種獨特性和嚴密性；

- 工作的內容和程式一般都作了詳細而具體的規定，自由時間和工作的獨立性比其他專業少；
- 教師的修業年限相比其他專業短；
- 教育的資格證書較容易獲得；
- 擔任教師的大都出身於社會的中下階層；
- 教師的經濟待遇比較低。

根據這幾點，這位學者歸納說：由此可見，「教職僅在非營利服務這一點上，符合專門職業的標準，在專業技術和長期訓練、特別的才能與素質這一點上，還遜於其他專門職業，教師的工作只能作爲『准專門職業』。」[4]，除了這位學者提出的上面幾點外，還有人加以補充說，與醫生、律師等專業相比，「某個教師的某種直接作用的效用是較難確定的，也不易看到即現的成敗效應」。所以教師的職業「是有一定替代性的專門職業」[5]。應該說，學者們的分析確有道理。然而在這裏，我們所說的只是專業化程度的高低區別，而不是「有」或「無」的區別。正因爲教育工作專業化程度不高，才需要我們通過增強教師教育專業自主權的方式去加強這種專業性，而不是像有些教育管理者所做的那樣，千方百計直接干預和控制教師的每一項工作，結果導致專業性的進一步削弱和喪失。

我們需要什麼樣的教育管理

可以看到，頻繁的教育檢查、評比，至今仍是不少地方教育管理的基本方式。這種管理方式雖然使教育教學工作顯得規範、有序，但也導致教育工作沈悶、缺乏活力。本文開始所舉一小學教師來信的例子，給我們提出了一個很值得深思的問題：我們到底需要什麼樣的教育管理？這個問題也可換一種方式提出，政府在管理教育的過程中應該扮演什麼角色，做些什麼可以說自從我國加入WTO以後，學界談得最多的也是這個問題。

實際上，存在著兩種政府管理的方式，一種是「掌舵式管理」，另一種是「划槳式管理」。「『政府』這個詞的詞根來自希臘文，意思是『操舵』。政府的職責是掌舵而不是划槳－政府並不善於划槳。[6]」。如果一個領導機構最佳的精力和智慧都用於划槳，掌舵將會很困難。我們需要的是一個具有把政策制定（掌舵）同直接干預（划槳）分開的體制的政府。著名的管理大師德魯克早就指出，成功的組織是把高層管理和具體操作分開，這樣就可以使「高層管理者集中精力進行決策和指導」。德魯克說，實際操作應由另外的員工來做，這樣「各有其使命和目標，各有其行動的範圍和自主的許可權」。否則的話，主管們便會被具體操作任務分散精力，基本的指導性決策便無法作

出。聯繫到我們的教育管理也是這樣。處在當前大力推行素質教育的時代，我們更需要的不是划槳式的管理，而是掌舵式的管理，如果教育領導者們放棄掌舵不管，卻要手把手地教教師們怎樣去划槳，甚至手拉手地拽著教師划槳，那肯定達不到優良的管理效果，也無法真正實現素質教育的宏偉目標。

教育領導者們爲什麼願意不辭辛苦地使自己置身於無數的檢查、驗收之中，除了前面所說的管理觀念、機構等方面的原因外，還有一個原因是他們本身對教育工作的認識。在一些人眼裏，教育只是一種「儲存」的過程，學生是一種「容器」，教師是儲戶，教育行爲就是往容器裏灌輸的行爲。灌什麼、怎麼灌、灌多少，都可以輕而易舉地從外部嚴密監控起來。他們看不到或是不願承認，教育更是一種探究知識、更新思維的過程。離開了對知識的探究和思維的開拓，一個教師永遠不能成爲真正的教師。領導者的職責並不只有唯一的一種，即盡可能地規範教師的教學行爲，把他們所認爲的能構成教育過程的種種意識和方法強加給教師，而是還有其他很多職責，如盡可能鼓勵教師按自己的認識方式去體驗教育，創造性地實踐教育和改造教育。他們應該明白，教育過程不僅僅是執行的過程，更是再生產和再創造的過程。各種機械劃一的規定，各種用同一把尺去衡量不同背景和環境的學校的做法，其結果，只會消除教師對自身工作的思考、探究和創造，教師的教學只會更加被動，更具依賴性，更加缺乏個性和想象力。當然，這反過來又會進一步使領導者覺得，對教師的種種管理都是必須的，必不可少的，於是，他們越來越相信和依賴於自己的發號施令。他們不理解，領導者不能代替教師思考和體驗，也不能把自己的思考和體驗強加給教師，真正的思考和體驗，只有教師在自身的教育探索中才能產生。

回到我們需要什麼樣的教育管理這一問題來。我認爲，真正理解今天教師工作意義的領導者應該徹底摒棄那種划槳式的管理方法，把教師看成是一種有意識、有思考和能動的「存在」，並代之以一種掌舵式的管理。運用到日常的教育管理工作中，則有：

● 把單一的領導變爲主動的提供服務，這包括：1.制定更科學的教育政策；2.提供更多的教育資源；3.制定更實際的教育發展規劃；4.設計更可行的教育評估方案；5.考慮更合理的學校佈局；6.提供更有效的教師培訓模式，等等。

● 把嚴厲的管束變爲對學校和教師的理解和信任；

● 把過分的控制變爲更多的交流和對話；

● 把過於集中的教育教學權分散給學校和教師；

● 不是刻意壓抑教師的教學個性，而是想方設法扶植多元化的教學，鼓勵有教學創意的教師脫穎而出。

我覺得這樣的教育管理才是有效的管理，有遠見的管理和成熟的管理。我相信無論教師和領導者都能從這種管理中受益，兩者都能得到成長。說句誇張的話，如果哪一天一位教育管理官員能由衷地說：「我們今天到學校和教師服務了什麼」，而不是「我們今天到哪一所學校去檢查」，那麼也許我們的教育管理才真正適應了當代社會主義市場經濟發展和教育進步的需要。

專業自主權：教師專業發展的必由之路

教師專業發展在如今的學術界已經成爲一個很流行的術語。如何實現教師的專業發展，有很多的建議被提出，如加強教師的學歷培訓，提高教師的資格標準，激發教師開展教育科研，提高教師的社會地位，改善教師的工作條件等等。當然，這些都很重要。但我覺得這些還不夠，因爲教師法還賦予我們教育的專業自主權。界定教師的專業發展，也不能僅僅停留於資格證書或改善工作條件方面，還應該重點強調專業自主權問題。道理很簡單，一項職業是否被視爲專業，很大程度上看專業人員在其

工作崗位上是否能自主地作出專業判斷。過於苛刻的控制往往被看作是專業的大敵，它侵犯了專業人員的權利，爲非專業人員的干預打開方便之門。可以這麼說，學歷提高和資格證書是教師專業發展的學術保證，經濟待遇和工作條件改善是教師專業發展的物質保證，而專業自主權則是教師專業發展的政治保證。只有前兩者而沒有後一者，教師的專業發展就得不到保障。「即使教師待遇提高、工作條件改善足以吸引優秀學生投身於教育，並且假設教師標準提高到足以將不合格者拒之門外，也假定當代最先進的人類學習研究成果武裝了未來的教師－但倘若專業團體中的成員沒有自主決斷的專業權力和責任感，專業依然不會得到健康發展－專業化的努力也注定要失敗。[8]」

過去，在相當一部分人的心目中，教師的身份就等同於國家公務員，教師只是國家課程的執行者，課程統一，教法雷同，教材一本，學習和考試內容完全被限定，在這種情況下，的確教師談不上有什麼專業地位，更談不上專業發展。如今課程分化，教師已成爲課程的研發者和設計者。以前不管什麼地區什麼學校，教材只有一套，將來則有多種版本可供選擇。以前教學計劃和教學要求詳盡鉅細，現在只有一份課程綱要。以前教育權高度集中，將來較多要下放到學校。以前只提「傳道、授業、解惑」，現在更倡導研究性課程、探究性學習。所有這一切，似乎都在提醒我們，一定要將教師的專業自主權回歸給教師。「有了教育專業自主權，教育才不再是一份普通的職業，而是一種神聖的專業和志業，也因而才有較大的工作成就感與較高的社會地位。[9]」總而言之，我們今天在強調教師專業發展問題時，決不能撇開教師的教育專業自主權問題，要把後者提高到與專業訓練、專業待遇一樣的高度，並視爲是教師專業發展的三大必由之路。有這樣一種認識，我們才會自覺地去增進教師的專業自主權，並向一切削弱教師專業自主權的行爲提出譴責和批評。

註釋

1. Lieberman, *M. Education as a profession.* N.J.; Prentice-hall, 1956,p.7.
2. Hoy, W.K and Miskel, C.G. *Educational Administration: theory, research and practice.* Random House. 1987. p. 150.
3. 保羅．弗萊雷著，顧建新等譯(2001)。《被壓迫者教育學》，第4頁。華東師大出版社。
4. 日本築波大學教育學研究會編，鍾啓泉譯(1986)。《現代教育學基礎》，第443頁。上海教育出版社。
5. 謝安邦(1994)。《師範教育特性》，《高等師範教育研究》，第2期。
6. 戴維．奧斯本等著(1996)。上海市政協編譯組等譯。《改革政府：企業精神如何改革著公營部門》，第1頁。上海譯文出版社。
7. 同上。
8. Kimball, B.K. *The Problem of Teacher Authority in Light of the Structure Analysis of Profession,* Educational Theory Vol. 38, No.1, 1988. 轉引自陳永明主編(1999)。《現代教師論》，第200頁。上海教育出版社。
9. [美] (2001)。《文教新潮》，第6卷，第3期，第3頁。

九年一貫課程在臺灣的首演——改革理念與實務面向的落差

台北師範學院　吳麗君

摘要

臺灣的中、小學課程正在經歷一次前所未有的大整容手術，小學一年級的新生從九十學年度起全面使用九年一貫課程，本研究兼採原級分（primary analysis）和二次分析（secondary analysis）來建構此一課程改革的政策面與實際落實到小學之後所產生的落差。本文所草繪的兩幅圖像分別是：

（一）、結構性的落差 VS.能量的落差

結構性的落差意味著落差的產生乃肇因於結構性的因素；至於能量因素所產生的落差則與個別教師因應、面對教育改革的能量有關，能量愈高則產生落差的可能性較低；反之，能量愈低則產生落差的可能性較高。至於結構性的落差與能量因素所產生的落差並非全然無關，前者可能會削弱教師面對改革的能量。

（二）、表象的落差 VS.實質的落差

表象的落差指的是：從現象面來看九年一貫課程的政策在實踐的過程中產生了落差的情形；相對而言，實質的落差則指的是不管從表象來看是否符應，從實質面、精神面來看則落差已經隱然可見。

文末則針對這兩幅圖像進行一步詮釋並提出建言。

關鍵字：課程改革、九年一貫課程、結構性的落差、能量的落差、表象的落差、實質的落差

楔子

我們沒有退路，只能學習與變革相處－改寫自 Fullan（2001 ， p.272）

台灣的中、小學課程正在經歷一次前所未有的大整容手術，小學一年級的新生從九十學年度起全面使用九年一貫課程，而國中階段也將於九十一學年度起與九年一貫課程相遇。這是中華民國台灣地區之課程史上的一項重大革新，不但改革的幅度大，對於課程、教師、知識等等的意象也有根本性的變革。九十學年度起九年一貫課程在台灣地區正式粉墨登場，展演的情形不但在考驗一個新的課程政策，同時也以點滴工程的方式在形塑著我們的下一代，在建構台灣地區的未來。面對這一個巨大的變革，不同的利益關係人（stake-holder）從不同的視角都展現其關切。此刻格外能夠體會 M.Fullan（1993）的說辭「改革實在太重要了，我們不能置身事外，而不負責任地把它委託給專家」。此外，他又說：「我們不敢保証中央政府擁有足夠的智慧來做正確的決定」。如果你同意 Fullan 的論述，那麼不管你贊同或反對九年一貫課程的改革，持續的觀察與關心都是不可少的。

我站在哪裏觀望九年一貫課程的首演呢？身爲研究者，我具有多元的身分，我是教育社群的一份子，一位師資培育者，我是一位母親，我也是這個文化脈絡下，直接或間接會受到九年一貫課程影響的公民。在這些不同的位置上我都需要了解九年一貫課程。了解與觀照的方式可以向前看；但是向後看也是不能少的視域，因爲有記憶才有力量。有歷史的縱深才會有豐富的前景，當我們向後看的時

候，首先映入眼簾的就是九年一貫課程的暖身階段－從八十八學年度起的試辦工作。全台灣地區有二百多所的國民小學在八十八及八十九學年度陸續加入試辦的行列，針對這個部分個人曾經以台灣地區九年一貫課程的彩排（吳麗君，2001）乙文來回顧這段來時路。本文則隨著時間的推移，把視框移至九十學年度第一學期（即2001年8月至2002年1月）九年一貫課程正式上路的情形，持續回顧與分析其落實情形。本文之寫作乃衷心地希望這些故事能滋養九年一貫課程的未來，期盼九年一貫課程在小學現場有更精彩的展演，並以台灣地區課程改革的經驗來進一步鍛鍊教育改革的相關理論。

本文兼採原級分析（primary analysis）和二次分析（secondary analysis）來建構研究的圖像。九十學年度上學期我教授課程設計的課，爲了讓學生更清楚九年一貫課程在小學的執行情形，我請學生至小學進行訪談的工作，並針對訪談內容做成逐字稿，以便在課堂上與其他／她同學分享。我自己在批閱學生之逐字稿的同時和小學現場更加接近了，也體會到了 Sotto（1994）所謂“教學轉化成爲學習”的樂趣與喜悅。學生所建構的37份訪問逐字稿是我分析與檢視的來源之一。這些訪談逐字稿具有下面的特色：從權力關係來看，大學生以學習、了解爲主要動機去進行訪談，就身分以及知識、經驗有來看，比較接近於權力關係中的弱勢去晤談強勢。就訪談的形式來看，這些訪談包括一對一的晤談、多（位學生）對一（位教師）的晤談、以及多（位學生）對多（位教師）的訪談。至於訪談的結構均爲半結構式的晤談，以紀錄的形式來看，絕大多數均錄音後做成逐字稿，只有少數因尊重受訪教師不願意被錄音，所以呈現重建稿。

簡單的說，二次分析意味著對於已經分析過的資料進行再次分析、研究的工作。 Hakim（轉引自 Dale, Arber and Procter, 1988 ，p.3）認爲：二次分析是對現存的資料做進一步的分析，並產出與先前之研究報告不同的詮釋、結論或知識，或比先前之報告更豐富的研究成果。 Hyman（轉引自 Dale, Arber and Procter, 1988 ，p.3）對二次分析的強調是：選取出與先前之研究焦點不同的知識。 Stewart& Kamins（1993 ，p.3）以爲二次分析和一般研究（primary research）不同之處在於資料的蒐集並非二次資料分析者的責任。就本研究而言，資料的蒐集的確非由研究者親自執行，但研究者所分析的這些資料先前並未被用於撰寫其它的研究報告，而用於教學，因此與一般二次分析的界定並不完全相同，但符應了“對於使用過的資料進行再分析”這個很廣義的界定。誠如 Bryman（2001 ，p.196）所說「就某個程度而言，原級分析與二次分析之起始與結束點很難清楚地釐清」。

二次分析的優點在於省時、省力，在資源有限的情況下，是一個可行的選擇。同時研究者可以將有限的精力運用於資料的分析，而這種再分析往往可以產出新的詮釋。此外 Bryman（2001 ，p.200）也說：「研究的參與者往往在沒有報酬的情況下給予時間來參與研究工作，因此社會大眾期待這些資料能夠更完全地被分析使用可以說是很合理的」。換句話說，這是社會科學研究者的責任。唯本研究之二次分析的資料受限於學生的視域，因此在二次分析之外研究者以自身爲研究工具，以一位任教於台北縣一年級的女性教師爲對象進行長達半年的研究，該教師在小學的任教年資約十年（以下暫以邱老師稱之）。邱老師是我的學生。因此在研究的關係上雖然我盡可能的平等以待，但我能理解自己終究處於某一種權力結構的強勢。在邱老師與九年一貫課程相遇的研究中除了晤談與觀察之外，邱老師亦定期撰寫反省札記，所以文件分析亦是研究方法之一。這一部分的資料建構與前面之二次分析不同之特點有二：一、長時間深入一個個案：相較於前述二次分析的資料而言，個人以一個學期的時間深入了解這一位個案教師與九年一貫課程面對面的情形，因此，在廣度上雖然有限，但以深度的挖掘補前述二次分析的資料之不足。二、由上而下的視框：權力的關係會滲透到資料建構的脈絡，邱老師曾經修習我開的課，在華人尊師重道的文化氛圍下，我不能無視於這種由上而下的視框，而這種視角也與前述二次分析之資料所採用的「由下而上」之視角是不同而互補的。

粉墨登場 ---- 落差的勾勒

來自實務面的抗拒是教育改革重要的學習來源－改寫自 Fullan（2001 ，p.99）

本研究著眼於落差的勾勒，Sch 震（1983 ，p.50）說：「藉著意外我們容易把思維帶回行動，並進一步去釐清潛藏而行動背後的知」。簡言之，專業實務工作者之行動中的反思（reflection-in-action）容易在面對落差的情境下被激發，因此落差的草繪旨在促進專業實務工作者（含教師、教育行政人員等等）的反思，期盼這樣的反思能夠提昇教育專業實務的品質。

以下所勾勒的二對落差，可以視爲二種草圖，也可以說是二種不同的觀看方式，借用Freedman and Combs的地圖隱喻，這是個人把九年一貫課程的首演這個外在的現實用二種不同的心智地圖加以記錄，而不同的地圖會對於現實做出不同的解釋，但是沒有一張地圖可以涵蓋它所代表區域中的所有細節（易之新譯，2000 ，第 44 頁）。九年一貫課程真正上路迄今（2002 年 2 月）不過才一個學期，而改革是一段旅程不是一次性的事件，因此僅以二張隨時可以“擦掉重寫”的草圖來表徵個人目前的詮釋。

一、第一幕：結構性的落差 VS.能量的落差

結構性的落差意味著落差的產生乃肇因於結構性的因素；至於能量因素所產生的落差則與個別教師因應、面對教育改革的能量有關，能量愈高則產生落差的可能性較低；反之，能量愈低則產生落差的可能性較高。至於結構性的落差與個別能量因素所產生的落差並非全然無關，前者可能會削弱教師面對改革的能量。

邱老師在 90 年 9 月 4 日的札記上寫道：「翻閱了新的課程，覺得課程內容相當簡單，可是要教得順暢，教得統整，卻也得花時間備課，尤其是生活領域。

有點心虛，明天要上課了，今天才備課。開學這些天來，回家總是先睡一下再做事，累癱了，實在沒有心思備課。希望下一個星期可以改善。」邱老師對於九年一貫課程的改革也許不是百分之百的同意，但她的誠懇面對與投入是看得見的。開學以來我可以感受到她的壓力相當大，從感冒、頭痛到無力接受研究生的觀察等等（札記，900904；900925；901008），我深刻體認到要認真投入課程改革的工作是需要豐沛的能量來支持的。從二次分析的逐字稿中也可以發現諸多類似的故事（例如：師資 91/002；師資 91/005）。當教師的能量不足則新的課程改革必然受挫，下面是一個頗典型的例子，我的一位學生走訪某國小體育老師，當他／她們談到九年一貫課程的體育與健康時，受訪教師很坦誠地說：「我只管教我的體育，根本不管健康」，前往訪談的學生也很率直地再問：「那學生不就學不到和健康有關的知能？」受訪教師因爲和前往訪問者本來就具有深厚的情誼，因此也不諱言地說：「我體育系出身的，老覺得把健康和體育放一起教很奇怪，我也不會把它們放在一起教。」（體 91/001）。我對這一段對話的詮釋是：「專業知能是面對課程改革的薪火，專業知能不足則能量必然不夠」，這一個例子彰顯的重要意義之一是：專業知能豐富則應對課程改革的能量會比較豐沛。無怪乎 Stenhouse（1975）說：「沒有教師的專業發展就不會有課程的發展」。

一位受訪教師說：「其實現任老師普遍皆認同九年一貫的理念、精神，但是質疑九年一貫的做法。九年一貫的精神大家都覺得很好，但是落入實際時，許多的配套措施都沒出來，都是現任老師實行一陣子後，政府再丟東西出來。往往老師有做白工的感覺」（師資 91/001）。這段敘述勾勒出了

結構性因素的重要。有關結構性的落差例子相當多，限於篇幅僅舉乙個有關教科書的例子，邱老師說：「雖然九年一貫課程鼓勵教師自編教材，但對於多數的老師而言，教科書就是課程的全部」。在教科書仍相當被倚重的情況下，從小學現場教師對於九年一貫之教科書的批評中我看到了一個結構性的落差。一位受訪教師說：「即使相同的版本也會，他們爲了要統整課程，所以可能健康要教洗手，生活要教洗手，綜合活動也要教…，每一本都提到……」（師資 91/004）。統整課程的重要用意之一在於：整併各學科中重覆學習的教材，將教學時數的餅做大，以回應社會上層出不窮的新興議題。遺憾的是，設計不佳的教科書不但沒有把餅給做大了，反而爲了因應統整而製造了許多重覆的教材。這一個結構上的落差淪陷了統整課程的真精神。

二、第二幕：表象的落差 VS.實質的落差

表象的落差指的是：從現象面來看九年一貫課程的政策在實踐的過程中產生了落差的情形；相對而言，實質的落差則指的是不管從表象來看是否符應，從實質面、精神面來看則落差已經隱然可見。

表象的落差　　　　　　　　　　實質的落差

<－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－>

圖 1: 表象落差與實質落差之漸變連續線

邱老師在接受訪問時曾經提到：「過去我在準備考研究所時，曾經接觸到九一貫課程的理念，當時非常的欣賞這種改革。現在自己馬上就要面對了，卻因爲配套的不足以及政策的不確定性，而減少了我對九年一貫課程的接納程度」（訪，900801）。這一段論述可以有多重的詮釋，我個人首先解讀到的是工具面向或所謂表象的重要性。從後現代的視角來看，則表象與實質的二分是虛假的，工具會綿綿密密地回身重新形塑價值或意識形態。因此表象與實質的二分仍然是一種頗爲現代性的情懷所做的區隔。如果換另外一副後現代的眼鏡，則不但界線模糊了，可能連畫下的界線都會被擦掉，因此除了以類別的角度來看待表象落差和實質的落差，圖 1 是另外一種詮釋的可能。

從下面這一段對話的解讀中，我看到一個實質的落差投影在字裡行間。

學生：「行政人員的因應態度怎麼樣？」

受訪教師：「幾乎都會有三種歷程：抗拒、無奈、勉強去做。因爲當初要實施這套課程的時候，多數是一些專家、學者參與討論，但是卻缺乏了在小學現場的老師」。（自 91/002）暫且不論這位受訪老師之論述的正確性，也不管她 / 他的說辭是實際狀況抑或是一種自我態度的投射，但是從他／她敘述的文脈裡可以清楚地嗅到他/她個人的價值、理念與九年一貫課程背後的理念預設是有落差的，即便勉強去做，表象符應了。再進一步挖掘，實質的落差必定逃不了。

邱老師在 2001 年 10 月 5 日談到教師卷宗的議題，她說：「因爲督學要抽查，所以下一週校內要先檢查老師的教學檔案……我們學校永遠希望擺出去的東西是漂漂亮亮的」（訪，901005）。一週後我到邱老師的班級進行觀察，見到厚厚的一本卷宗，可是當我翻閱的時候，邱老師卻說：「這是應付用的」（觀察紀錄。901012）。由於邱老師的能力相當強，所以只看卷宗的話，我會給予相當高的評價，因此在表象上符合了政策的要求，唯她的內心並未被真正的說服。因此，我見到了一個表象上看似符應，惟實質上卻仍存在著落差的情形。

下面是另外兩個值得進一步分析的例子：

學生:「…針對剛才學長提出的一些…就是講的一些方式，就是有點感覺會不會就是現在不是美術和音樂把它改成藝術和人文，……他／她教的東西和以前其實是沒有太大的差別，會不會那種換湯不

換藥的感覺？」

受訪者:「會啊！會啊，會這樣子啊……也不是那麼專業的，那它往往是流於形式」（自91/01）。

2002年的1月份我因爲授課而與小學現場老師有許多對話的機會，一日談到九年一貫課程時，一位目前執教一年級的老師說：「我隔壁班的資深老師在課表上寫的是領域，可是她真正在教的時候還是有美術、自然、音樂，害得家長跑來問我，隔壁班有什麼什麼，爲什麼我們這一班都沒有」（札記，2002,01）。比較這一個案例和上面被疑爲換湯不換藥只做表象統整的老師，再次看到所謂「表象」和「實質」是相對應的，很難清清楚楚地畫下界線。因此除了類別式的思維方式，似乎也可以把表象和實質視爲兩個端點，在兩個端點間是一條漸變的連續線（continuum）（如圖1）。所有的落差都落在這條漸變的連續線之不同位置。雖然這種思維依然在表象落差與實質落差之間做了區隔，但界線似乎模糊了，因此也由現代性往後現代性推移了一小步。

三、謝幕

了解限制並不意謂著與成功的教育改革無緣－改寫自 Fullan（2001 ，p.103）

面對九年一貫課程的改革，從概念化之後的各種落差能看到什麼不同的景觀嗎？從表象的落差與實質的落差這一組的對應中，我個人的體會是：導演宜掌握的是精神，而非細微末節的表象。而演員宜揣摩的是神韻，不要以表象的符應爲足。如果導演的創作與演員的詮釋有對話的空間，有視野交融的可能，那麼雙贏應該是可以預期。九年一貫課程已經在權力下放、鬆綁的大題下擴大了演員參與的空間，但是溝通不足、理念不同等等眾多原因的存在，仍然使表象上的落差與實質的落差現形於九年一貫課程的首演。期待這些落差的勾勒不但有助於現場教師的反躬自省，也有益於尊演進一步去修戲。誠如Fullan（2001 ，p.96）所說：「有志者事竟成的古諺似乎不適用於教育改革的脈絡，因爲有太多不同的『志』存在」。一味的伸張握有決策權力者之志，而讓絕大多數無權對課程決策置喙者『有志難伸』，恐怕教改之旅會一路顛簸。因此，知覺到落差的存在是一種非常具有教育性的經驗。

從結構性的落差與能量的落差這一組的對待中，我個人的解讀是：能量愈是豐沛的老師愈有能力掌握戲碼的精神，但是他／她個人是否同意這樣的戲碼則是另一回事。至於結構性的落差則與導演的能力有關，結構性的安排與戲碼的精神愈能合轍，則落差就會減少。當結構性的建置不妥則演員在現場可能得耗散許多能量勉力而爲。因此，在既定之課程改革的前提下，如何調整好結構，並蓄積教師的能量是必須面對的挑戰。而此次九年一貫課程的改革常遭批評的弱點之一就是：「理念很好呀！可惜配套措施不足」。換言之，結構性的落差是此次九年一貫課程首演的一大敗筆。面對這種種的落差，我想起郭爲藩先生（1995,頁155）早在上一個世紀就洞察到「教育改革需要一些客觀條件的配合，忽略了現實條件，尤其是疏忽執行能力與必須的資源條件，將如王安石的變法，未見其功而先蒙其害」。能不慎乎！

參考文獻

1. 吳麗君（2001）。《臺灣地區九年一貫課程在小學階段的彩排》。論文發表於九十學年度師

範學院教育學術論文發表會，2001 年 11 月 16 － 17 日。台中：台中師範學院。
2. 郭爲藩（1995） 教育改革的省思。台北：天下。
3. Apple, M. （1993）. *Official knowledge.* New York: Routledge.
4. Berlak （1992）. *Toward a new science of educational testing & assessment* . New York: State University of New York Press.
5. Blakely, C. H. & Fairweather J. S. （1986） . Disseminating educational innovations: implications for a workable process, In S. Packard（Ed.） *The leading edge.* American Association of Collees for Teacher Education, pp. 123-141.
6. Bryman, A. （2001） *Social research methods.* Oxford: Oxford University Press.
7. Dale, A., Arber S. & Procter M.(1988). Doing secondary analysis. London: Unwin Hyman.
8. Freedman ，Jill & Combs ，Gene 著，易之新譯（2000）。《敘事治療－解構並重寫生命的故事》。台北市：張老師。
9. Fullan, M. （1993）. *Change forces.* London:The Falmer Press.
10. Fullan, M. （2001）. *The new meaning of educational change* （3rd ed）.New York: Teachers College of Columbia University.
11. Sotto, E. （1994）. *When teaching becomes learning-A theory and practice of teaching.* London: Cassell.
12. Stenhouse, L. （1975）. *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann.
13. Stewart,D.W.&Kamins M.A.(1993).*Secondary research.* London:SAGE publications.

致謝

感謝臺灣地區小學的現場教師在九年一貫課程改革的壓力下撥空接受訪談
感謝我的學生們認真、努力的進行這項訪談的作業。

「合約勞工」身份何時了？

澳門教育工作者協會　胡國年

摘要

因爲澳門迄今未有「教師章程和職程」，私校教師就成了「合約勞工」。其負面影響可能是：對私校教師不公平；私校教師教席得不到法律保障，專業地位未受認可，尊嚴受損；「擦鞋文化」腐蝕了校園民主化；私校教師兼職者眾等。本文除了對有關文件作了追溯之外，還提出了從速制定「教師章程和職程」的建議：一、是教育行政當局對其重視，提供權力保障；二、是增加教育資源，提供物質基礎；三、是藉民主過程中的理性討論，凝聚社會共識，使此法令早日面世。

關鍵字：合約勞工、校園民主、尊嚴、積聚共識、擦鞋文化

一、中國教師章程和職程的歷史追溯

澳門是中國領土不可分割的一部分，原是隸屬於廣東省的香山縣（現今的中山市）。以往的明、清律例可管治澳門，但後來由於歷史的原因，中央就管不了了。比如教師非常關注的「教師章程和職程」，在澳門迄今闕如，但在中國類似的雛型官方文件在九十九年前已問世。遠在光緒二十九年（1903）大清的《奏定任用教員章程》中，有如下規定：

普通中學堂正教員：以將來優級師範畢業考列最優等及優等，及游學外洋高等師範畢業考列優等、中等，及得有畢業文憑者充選。暫時只有擇游學外洋畢業生，曾考究教育理法者充之，不必定在師範學堂畢業；或擇學科程度相當之華員充之亦可。

高等小學堂正教員：以初級師範畢業考列最優等和優等，及游學外洋尋常師範畢業得有優等、中等文憑者充選。暫時以簡易師範生充選。

初等小學堂正教員：以曾入初級師範考列中等，及有畢業文憑者充選。暫時以師範傳習生充選。

以上只是摘錄部分學堂的正教員入職條件，而副教員部分暫時從略，這些條件，按當時全國的教育狀況來衡量，是不算低的，因爲當時讀書的人不多，能教書的人自然就更少，如光緒三十三年，全中國各省的師範學堂的學生只有三萬六千人左右，要當教師不是那麼容易。

又如：1927 年廣州市教育局頒佈《小學學校組織規定》也規定：校長的資歷，須高中師範科畢業且均曾任教員五年以上者。正教員的資歷，須高中師範科畢業或高中畢業任教三年取得指定資格或曾任助教員三年以上者。簡易師範畢業生只能任初小教員。

再如：1935 年廣東省教育委員會公佈「中學規程」，對教員資格作如下規定：

初級中學教員資格：1.經初級中學教員考試或檢定合格者；2.國內外大學本科、高等師範、專修科畢業者；3.國內外專科學校或專門學校本科畢業，任教初中三年以上而有教學經驗，對所教學科有研究成績者。

高級中學教員資格：1.經高級中學教員考試或檢定合格者；2.國內外師範大學、師範學院畢業者；3.國內外大學本科、高等師範本科畢業，有一年以上教學經驗者；4.國內外專科學校或專門學校本科畢業，有二年以上教學經驗者；5.曾有價值之專門著述發表者[1]。

可能是 1887 年 12 月 1 日的中葡《和好通商條約》在北京簽字吧，1903 年大清的《奏定任用教員章程》未能「恩澤」澳門，廣東省的有關規定和法例也不能在澳門實施，因爲那時澳門淪爲殖民

地。而澳葡政府歷來所關心的就如葡國教高部長卡爾內於1988年10月1日在澳門說的：「我們檢討了澳門文化教育方面的戰略性問題，尤其是大學發展和葡國語言文化在澳門和東方的影響問題。……因爲這關係到葡國政府和民族的極其重大的問題。」（華僑報 1988年10月3日），因爲那是很高層次的國策大事，教葡語及中葡學校教師，理所當然有一套職級和職點，但非官校的「教師章程和職程」就置之高閣，直至他們「光榮撤退」，只聞雷聲，不見雨下 。

今天，澳門回歸祖國已經兩年多，內地有教師章程和職程，香港有，台灣也有，然而澳門還是真空地帶。

二、「合約勞工」身份的提出

正因爲澳門私校教師沒有那個章程和職程，「合約勞工」的帽子想不戴也不行了。1990年10月26日晚上8時澳門廣播電視製作有限公司新聞部製作的「澳門論壇」在議事亭前地舉行，論題是「爲下一代的教育想一想」。由胡錦漢主持，主講嘉賓有教育工作者黎義明、關笑芳、蔡梓瑜和筆者，數百名教師、家長和市民在現場參與。在談到如何提升教師質素的問題時，筆者就提出，希望政府和學校行政能夠尊重教師的專業地位，不能把教師看成是合約勞工……並指出：「提高教學質量的根本，在於制定完備的教育綱要法，設立健全的教育制度，改善學校的教育環境。」黎義明也呼籲：「應該及早制定一個教師職程，按他（她）們的資歷、學歷等來劃分等級，釐定出一個薪酬標準以及晉升制度。[2]」

事隔如今，那是十一年前的老話了，難免落伍和片面，然而，對於「尊重教師專業地位、不要把教師看成是合約勞工」的老調還是要重彈。因爲直至今天，教師章程和職程仍是「鏡中花」、「水中月」。筆者盼望的《澳門教育制度》在1991年被立法會通過了，在其第四章人力資料第二十五條（基本原則）中列明：「一、教師和其他教育工作者從事一項被視爲公共利益的活動，有權擁有一個與其專業資格與社會責任勘當的及相應的章程。」「四、特別的法例訂定教師及其他教育工作者的章程、職程及薪酬制度，並以該法例通過之日的實際情況爲考慮。[3]」第十章最後及暫行條文第五十三條（補充法例）爲發展該法律，將頒佈一系列事項的補充法例，其中有「教師章程和職程」。然而，這法律何時實施呢？這補充法例何時出籠呢？ 1991年至1999年澳葡政府拖了九年，1999年至2002年又快三年，真是「盼星星，盼月亮，盼呀盼呀盼」，把脖子都盼長了。

三、無「教師章程和職程」之負面影響

按1998年的數據，非高等教育的私校學生佔全澳學生約93%，而教授他們的私校教師卻是「合約勞工」。他們並無「教師章程和職程」作專業和職業的保障，其負面影響不是三言兩語說得清的，筆者認爲可能有如下幾個方面：

1. 對私校教師極不公平：在基礎教育範疇，管教93%學生的私校教師享受不到只管教7%學生的官校教師的待遇。這是明顯的「同工不同酬」，其始作俑者是舊澳葡政府某些官員，其心靈內核是殖民意識作怪。聯合國於1966年12月16日採納了《經濟、社會、文化權利國際公約》，在專論教育的第十三條中指出：「教員的物質條件，應不斷加以改善」是實現人人有受教育的權利的要素之一。公約的第七條說：「本公約締約各國承認人人有權享受公正和良好的工作條件，特別要保證：（甲）最低限度給予所有工人以下列報酬：（1）公平的工資和同值工作同酬而沒有任何歧視……」

「（丙）人人在其行業中有適當的提級的同等機會，除資歷和能力的考慮外，不受其他考慮的限制。[4]」經這麼一對照，明眼人都明白，「同工不同酬」 是嚴重違反當今文明世界的平等精神的。

2. 私校教師教席得不到法律保障，專業地位未受認可，尊嚴受損：教師有「人類靈魂工程師」之美稱，但澳門私校教師卻未能與工程師享有專業的地位。放眼全球，究竟教師的地位居何等層次呢？美國「國家民意研究中心」在1940年設計「哈特—諾斯職業聲望量表」列出九十種職業，用以問美國各地、各類公民對職業的觀點。1947年公立學校教師居三十六位；1963年作第二次調查，教師躍居二十九位，與大企業的會計相若，高於市政府福利官員、報紙專欄作家、警察、日報記者、電台播音員、郵差等等[5]。殷克里斯等人曾比較分析美國、德國、日本、紐西蘭等與蘇聯等國的職業聲望等級，發現彼此之間有極大的相似性。而上述各教師的社會地位大約均在合格會計師與陸軍官之下，農場主人之上[6]。英國政府中央註冊處在劃分職業等級時按其性質分爲五類，學校教師與藥劑師等劃歸於第二類－中等職業類[7]。在台灣，何友暉及廖正宏於1969年曾從事社會職業等級評價研究，據他們調查所得資料顯示：就整體樣本而言，中小學教師的職業等級則在律師、銀行職員、普通公務員及新聞記者之上。「在職業等級的評價當中，教育工作者可說是名列前茅。[8]」對比這些職業評價，真使當了三十年教師的筆者既興奮又頹喪：興奮的是海外的教師的地位是如此之高；頹喪的是，作爲澳門私校教師仍是「合約勞工」，教職得不到保障，不少人「今日不知明天事」，年年提心吊膽的，尊嚴何在？

3. 「擦鞋文化」 腐蝕了校園民主化：向來私校的校方是逐年與教師簽約的，據說也有逐學期簽的。就算簽了約，擔任什麼課，課時多少節，當不當班主任，還兼什麼職務，工資的加加減減，其生殺大權均在學校最高領導人手上。不少老師要按領導人的愛惡去行事，要看領導人的臉色去說話，「擦鞋文化」 變成了一種求生的本領，有意見也不敢提。 1991年筆者參與《本澳私校教師調查問卷報告》的寫作，派出問卷1000份，被調查的對象包括四十多間私立的中、小學及幼稚園教師。收回的有效問卷424份，廢卷2份，回收率達42.4%。其中「對學校行政不滿時的表達途徑」一項：默然身受的佔22.9%，與同事和朋友議論的佔61.6%，直接向領導層提出的佔31.4%，與學生討論的佔0.2%，向家長申訴的佔0.2%。該文指出：「私校教師對教育政策和學校行政不滿時，主要的解決辦法是與同事或朋友議論。但僅停留在議論而不向上司反映和溝通，是不能解決問題的，這只是一種私下的發洩，並沒有正視問題，對解決矛盾沒有積極的作用，這跟默然身受同樣是消極的辦法。這些行爲，一方面顯示了私校教師對解決問題的積極性很低；另一方面也顯示：他們認爲那是既能宣洩內心的不滿而又能 『保住飯碗』的一種安全做法。私校教師爲何不敢積極發言呢？究竟他們有多少發言權？有多少職業保障？這都是發人深省的問題。[9]」雖然近年筆者沒有作調查，但筆者估計，那31.4%直接向領導層提意見的，可能有些碰了壁，可能有些學了乖，可能有些敢怒而不敢言了；那些在背後議論的，可能被人打了『毒針』（小報告），也可能恐防隔牆有耳，都漸漸收窄了音頻，甚至不哼聲。試問，校園民主能有多大的發展？特別是近年經濟低迷，很多大學畢業生失業，校長辦公桌上的求職信數以百計，教席炙手可熱，誰甘願做 「倒米壽星」？

4. 私校教師兼職者眾：筆者參與的那份《本澳私校教師調查問卷報告》中，指出私校教師兼職問題甚爲普遍，佔25.7%，即是說，平均每四名被調查的教師中就有一名兼職。其中八成從事私人補習工作，其餘則在夜校、商業機構、娛樂機構及傳播機構中兼職，或從事營業推銷[10]。至於近年的情況有何變化？那有待有關部門和社團去跟進。此外，隨著本地博彩文化之興旺，分心鑽研一下這種「經」 那種 「經」以博得一些「派彩」 的人，也不會絕無僅有吧？筆者認爲，若然按《澳門教育制度》第四十一條第4款的規定：「本地區預算中給予官立及私立教育機構的撥款，以就讀於官立及私立教育機構的學生人數爲考慮，按照平等及公正的標準作出。」，那私校教師待遇必大有改善，兼職的減少是順理成章的事。

反過來說，爲了確認和維護教師的專業尊嚴，爲了呵護和穩定教師的事業心，爲了鼓勵和促進教師的進修和知識更新，爲了澳門學生的福祉，爲了澳門教育事業的興旺和發達，制定「教師章程和職程」是刻不容緩的事。

四、對從速制定「師章程和職程」的建議

1. 只有教育行政當局重視才能提供權力保障。澳門回歸祖國已經兩年多了，政府成功解決了社會治安和博彩專營權開放等頭等大事，現在是應該從速制定這「教師章程和職程」的時候了。眾所周知，法令是由政府制定的，當局如果繼續把那法令當作可有可無的話，那私校教師不知何時才甩掉「合約勞工」的帽子？只有當局真正的把那法令擺到議事日程上來，那才指日可待。

2. 增加教育資源，爲「教師章程和職程」提供物質基礎。教育資源問題，似是老生常談，但老不解決就老是要談。例牌說的是分三方面：(1)教育經費佔國民經濟總產值的比例要增加。劉羨冰校長在一篇論文中指出：1999 年澳門公共教育經費是 1.85 億美元，只佔生產總值 3% ，距發達國家與發展中國家的中間值 4.7% 還有很大的距離。她提出如按 5.91905% 的平均值調整，澳門公共教育應增至 5.94 億美元[11]。(2)公共教育費佔政府總開支的比例要提升。放眼世界，從過去三十多年看，世界各國教育投資比例，教育支出佔財政支出的比例大約在 15% ，根據聯合國教科文組織《統計年鑑》資料顯示 1970 年至 1986 年，拉丁美洲 19 國教育支出佔政府財政總支出的百分率平均水平爲 17.51% 。而澳門 1987 年僅是 7.39% ， 1993 年跌至 6.79% ， 1998 年名義上施行 10 年免費教育，是 10.15%[12]，跟世界平均數相比，仍有上調的空間。(3)教育行政費佔教育經費預算的比率要下調。這方面的數據政府是沒有公佈的，黎義明在碩士論文中，對非高等教育的行政費作了推算， 1996 年的比率是 20.69% ，引用台灣教育財政學學者蓋浙生教授的話是「太高了、太高了」，「教育經費主要不是用來養活一小撮教育行政人員的」，「台灣的教育行政費才幾個百分點。[13]」筆者認爲，政府處理好以上三個比例，資源的問題自然會水到渠成。

3. 藉民主過程中的理性討論，凝聚社會共識是該法例之助產婆。相信不少同行也和筆者一樣，不明白爲何《教師章程和職程》迄今仍難產。據聞教育委員會曾討論過多次，甚至設立了專門的小組，但只見樓梯響，不見人下來。筆者對情況不了解，對誰是誰非，不能妄加評述。但是，增加透明度，讓多些教師參與其中，多諮詢，多擺擺具體的問題，集專家、學者、官員、校董、校長、主任、教師、職員、家長和學生等之思，廣忠益，理性商榷，積聚共識，可能會「柳暗花明又一村」。如果要探討章程和職程的具體條文，筆者認爲那將是另一篇論文的任務，其大原則離不開聯合國《經濟、社會、文化權利國際公約》所說的：「人在其行業中有適當的提級的同等機會，除資歷和能力的考慮外，不受其他考慮的限制。」

以上探討，實爲個人淺見，難免在觀點角度方面有所偏頗，只作拋磚引玉，引起各方關注。

註釋

1. 胡國年（1991 年 11 月 22 日）。《澳門脈搏》。
2. 黎義明（1990 年 10 月 27 日）。《澳門日報》。
3. 《澳門教育制度》。澳門教育暨青年局網頁。

4. （1999）。＜經濟、社會、文化權利國際公約＞。澳門政府法律翻譯辦公室。
5. 胡哲誠（1990 年 6 月 22 日）。＜沒訂明原則性問題的基本原則＞，《澳門脈搏》。
6. A.Inkeles & P.H.Rossi（1956）.*National Comparisions of Occupational Prestige.*
7. C.A.Moser & J.R.Hall（1954）. *The Social Grading of Occupations.*
8. 何友暉等（1969）。＜今日中國社會職業等級評價之研究＞，《台大社會學刊》。
9. 楊惠萍等（1991 年 3 月）。＜本澳私校教師調查問卷報告＞，《澳門教育改革》 東亞大學澳門研究中心出版。
10. 同註釋 9。
11. 劉羨冰（2001 年 10 月）。＜讓人的發展與教育改革比翼齊飛＞，《第七屆海峽兩岸暨港澳地區教育學術研討會會議資料集》。
12. 黎義明（1998 年 7 月）。＜澳門過渡期後教育財政問題及其改革的方向研究＞，《澳門大學教育學院碩士論文》。
13. 同註釋 12。

知識經濟時代促進教師專業成長的學校行政理念與措施

臺灣師範大學　張明輝

摘要

本文首先分析知識經濟時代的教師所應充實的專業能力，包括：創新教學能力、問題解決能力、團隊學習能力、知識管理能力、資訊科技能力及溝通協調能力等。而為促進教師專業成長，學校行政應採行下列各項理念與措施：

一、引進學習型學校之理念與做法；
二、運用教導型組織的方法與策略；
三、實施教師專業成長策略聯盟；
四、建構教師專業成長知識管理系統；
五、推動教師專業成長評鑑制度。

關鍵字：知識經濟時代、教師專業成長、學校行政措施

The Teacher Professional Development in the Century of Knowledge-based Economy

Abstract

The first part of this article is to discuss the professional abilities of teachers in the Century of Knowledge-based Economy. Then the second part of this article is to explore the following ideas and strategies of school administration :

1. *To induce the ideas and methods of learning school.*
2. *To use the concepts and methods of teaching organization.*
3. *To build the alliance strategies of teacher professional development.*
4. *To construct the knowledge management system of teacher professional development.*
5. *To prompt the evaluation systems of teacher professional development.*

Keywords: the Century of Knowledge-based Economy, teacher professional development, the ideas and strategies of school administration

壹、前言

處於知識經濟時代的教師，所面臨的挑戰將迥異於傳統，自然其專業成長的需求亦與往昔有所不同。而教師專業成長應具備何種內涵？且學校行政理念與措施又應如何配合以支援教師的專業成長？本文即針對上述重點加以析論。

貳、知識經濟時代教師專業成長的重要內涵

1990年代之後，由於電腦及網路科技的大量應用，促使知識在整個經濟活動的重要性與日俱增。人類社會因而邁向以知識為核心的社會，即所謂「知識經濟」（knowledge-based economy）時代的來臨。

而知識經濟的規劃與推動，其中最關鍵的影響因素為優秀的人才，人才的培育則有賴學校教育，而掌握教育關鍵性影響力的則是教師（吳清山，2001:4-5）。因此，處於知識經濟時代的教師，無法仍停留在傳統「傳道、授業、解惑」的角色，必須因應知識經濟時代的人才培育目標，不斷調整其角色，至少能夠扮演學習激勵者、人才培育者、終身學習者、行動研究者、知識生產者及知識分享者的角色（吳清山，2001:6-7）。

台灣地區自2001年開始，國民中小學全面實施九年一貫課程，其具體教育目標在於達成十項國民教育基本能力。包括：1. 了解自我與發展潛能；2. 欣賞、表現與創新；3. 生涯規劃與終身學習；4. 表達溝通與分享；5. 尊重、關懷與團隊合作；6. 文化學習與國際瞭解；7. 規劃、組織與實踐；8. 運用科技與資訊；9. 主動、探索與研究；10. 獨立思考與解決問題。

為達成上述學生十大基本能力的培育目標，國民中小學教師則至少必須具備：與其他教師協同教學的默契與能力、進行課程統整與自編教材的能力、及使用多元評量方式的能力等。因此，知識經濟時代的教師，也必須隨著教育改革及人才培育目標的變革，而不斷追求專業成長；惟如何使教師能掌握知識經濟社會的脈動，即時培養學生適應社會生活，將是師資培育機構的重要課題。

為因應知識經濟時代的到來，未來師資培育的過程與內容，應強調創新觀念的啓發，培養教師創意教學的能力、善用資訊與網路科技的能力，及建立教師終身學習的觀念與意願（林天祐，無日期）。再者，知識經濟時代的教師，也應進一步充實下列各項專業知能（林天祐，無日期；吳正己、陳美靜，2001:16-27；吳清山，2001:8-9）：

一、創意教學能力

知識經濟時代的教師應培養創意教學的能力，運用活潑化、多元化及科技化的教學方式，以豐富學生的學習內涵，並刺激其創新與批判思考能力。

二、問題解決能力

人類的成長過程也就是一連串問題解決的過程，教師除了解決自身教學及班級經營方面的問題之外，同時也要教導學生有效解決其自身及所處環境的問題。

三、團隊學習能力

知識經濟社會是強調相互合作與共同學習的社會，個人必須透過團隊學習，以增進個人的知識。未來的教師必須經由彼此對話和相互分享的過程，以創新知識及培養新的教學知能。

四、知識管理能力

教師必須擁有將自身教學專業知識，加以整理、分析、分享和創造的能力，並且樂於和同仁相互分享，以充實及強化自身的教學專業內涵。

五、資訊科技能力

使用資訊科技已經成爲教師必備知能之一，知識經濟時代的教師所應具備的電腦相關知能，包括：電腦系統與硬體操作相關知能、應用軟體使用能力、網路應用相關知能、電腦輔助教學活動設計、資訊倫理及電腦科技所涉及的倫理及法律議題等。

六、溝通協調能力

由於教育改革及社會轉型的結果，學校與社區及家長的關係日益密切，教師專業組織亦相繼成立；教師平日即須面對與家長及學校行政部門溝通或協商的機會，因此，如何增進其口語表達能力及溝通協調技巧，則是知識經濟時代的教師所必須加強的專業能力之一。

綜合上述，可見知識經濟時代的教師必須改變其傳統思維，並配合整體國家人才培育政策及目標，努力充實其創意教學、問題解決、團隊學習、知識管理、資訊科技及溝通協調等相關專業知能。

參、促進教師專業成長的學校行政理念與措施

Sergiovanni 在 1995 年所出版的《校長工作：一個反思實作的取向》（The principalship :A reflective practice perspective）一書中，將教師專業成長的模式區分爲：「訓練模式」（training models）、「專業發展模式」（professional development models）及「更新模式」（renewal models）等。其中，「訓練模式」屬於傳統的教師進修模式；而「專業發展模式」，則是強調教師對教學專業的承諾、投入、自我研發及應用專業知識的重要性；至於「更新模式」則強調鼓勵教師自我成長，其基本條件爲教師必須對自身的教學內涵相當清楚，並且必須熟悉獲取教學專業知識的來源及管道（引自林明地， 2001:14-16）。

此外，就教師專業成長的取向而言，蔡清田與林明地（2000）的研究亦指出：教師成長與發展的主要取向，包括：自我更新取向（the self-renewal approach）、同僚專業互享取向（the collegial approach）、師生互動取向（the teacher-student interaction approach）及親師互動取向（the teacher-parents interaction approach）等，強調教師必須從上述四種取向中，獲取成長動力與專業知識，以促進自我成長與發展（林明地，2001:15）。

誠如上述，有關教師專業成長的模式及取向，專家學者有其不同的分類方式。然而，從學校行政的角度而言，在實際推動教師專業成長時，則可參考採行下列各項理念與措施：

一、引進學習型學校的理念與做法

Southworth（1994:53）曾經發表一篇名爲〈學習型學校〉（The Learning School）的論文，他指出「學習型學校」應具備下列各項相互關聯的特徵：

1. 重視學生的學習活動。
2. 個別教師應是不斷的學習者。
3. 鼓勵教師和其他同仁共同合作或相互學習。
4. 學校爲一學習系統的組織。
5. 學校領導者應爲學習的領導者。

另外， Shipman 於 1990 年的研究發現亦指出，將學校傳統垂直傳遞資訊的組織溝通流程轉變爲師

生、教職員工、家長和上級教育行政機關的「循環交流」(circulate)系統，並環繞在整個學校組織成員間的互動與學習，對於學校組織文化的發展、統整與革新，也具有相當的影響力，更能帶動學校組織的學習與進步(張明輝，1998:24-25)。

而學習型學校的成員，也必須持續不斷的學習，並且運用系統思考從事各種不同的行動研究和問題解決，進而增強其個人知識和經驗，並且改變整個學校的組織行為，以強化學校組織變革和創新的能力(張德銳，1998:151)。

因此，為協助教師專業成長，學校行政措施確實需要配合學習型學校理念的推廣，提供學校教師們一個能促進團隊合作及多元的專業成長環境，以及積極營造教師間樂於專業分享的學校組織文化。

二、運用教導型組織的方法與策略

Tichy和Cohen(1997)兩位學者在所出版的「領導動能」(The leadership engine：How winning companies build leaders at every level)一書中指出，成功企業與成功領導人的關鍵能力，就在於創造更多的領導人，才能夠因應變革與生存競爭，而二十一世紀的組織，不僅必須成為「學習型組織」，更要進一步走向「教導型組織」(Teaching Organization)。亦即每位主管都能親自傳授、培養各階層的領導人，才能發動強勁的競爭力，創造永續的成功。

「教導型組織」強調教比學困難且更重要，領導人自己就是師傅。建立教導型組織，就是要建立領導人培養領導人的組織，每一層級的領導人同時就是導師的組織，藉由從上到下的教導觀念和傳承經驗，讓組織的每一階層都能快速領略經營之重點，並執行領導團隊所期望達成的經營模式(Tichy & Cohen，1997:25-34)。

因此，學校行政主管人員，包括校長及教務行政主管，宜規劃運用「同儕教練」(peer coaching)及「同儕視導」(peer supervision)的方式，安排資深且優良之教師同仁擔任新進教師的輔導，以協助其教學專業方面的成長。

三、實施教師專業成長策略聯盟

策略聯盟(alliance strategy)在目前許多產業，如航空業、服務業、通訊業、公用事業或網路商務業，已經是十分普遍的現象(Gomes-Casseres,1996:2)，其主要原因是面對日趨激烈的市場競爭，企業經營如何在競爭者環伺中求生存，並超前領先，是企業經營者必須深思與解決的重要課題，因此，企業與企業間互相合作、結盟或因理念結合以擴大規模，或為互補長短以各蒙其利(沈洪柄，2000:9)。

學校行政措施在促進教師專業成長方面，如採取策略聯盟方式來開拓教師專業成長的空間與資源，則其具體做法為：和他校建立合作夥伴關係；在資源共享的前提下，彼此相互支援有關教師專業成長所需的資源和做法；使教師們能經由相互觀摩與學習，進一步獲取對方在教學專業發展方面的經驗。

四、建構教師專業成長知識管理系統

知識管理是一種知識蒐集、整理、分析、分享和創新的循環過程，使原有的知識不斷的修正和持續產生新的知識；而且能夠將這些新舊知識加以保存和累積，使其轉化為有系統、制度化的知識，以幫助個人和組織採取有效的決定與行動策略，進而增加組織資產、擴增組織財富、提升組織智慧和達成組織目標(吳清山，2001)。

而有關教師專業成長知識管理系統的建置，係將教師教學專業知能之內涵，加以系統化的蒐集、整理、分析、儲存和運用；如能採取團隊合作與專業分工的作法，建置教學資料庫並有效管理及運

用，提供教師們彼此觀摩與學習，將可激發教師們在教學專業領域知識的創新動力，而能進一步開發創新的教學資源。另外，如能結合網路科技，將所建置的教學資訊庫透過網路的傳輸，除可方便教師同仁之蒐尋、應用與分享外，更可發揮教師專業成長知識管理系統的功能。

五、推動教師專業成長評鑑制度

目前各級學校中，高等教育機構普遍實施教師評鑑，其目的在於分析教師的教學績效及專業表現，以提供教師專業發展與改進的參考。惟目前所實施的教師評鑑，確實存在一些困難，包括：評鑑內涵無法真正評量出教師的工作表現、缺乏人力與時間實施教師評鑑，以及教師評鑑未能與教師專業發展相結合等（羅清水，無日期）。

未來學校行政措施，如能建立明確的教師評鑑指標、兼顧評鑑過程與結果、採取多元化的評鑑方式，並與教師分級制及教師專業成長相互配合，協助安排教師針對其教學專業待加強部分參與在職進修，則應可提升教師之教學專業知能。

肆、結語

知識經濟時代的學校教師，除應配合國家人才培育的目標，隨時調整其角色，並不斷追求專業成長，以有效因應教學所面臨的挑戰。

知識經濟時代，教師專業成長所需優先充實的專業能力，包括：創意教學能力、問題解決能力、團隊學習能力、知識管理能力、資訊科技能力及溝通協調能力等內涵。

而在促進教師專業成長的學校行政理念與措施方面，則包括：引進學習型學校之理念與做法、運用教導型組織的方法與策略、實施教師專業成長策略聯盟、建構教師專業成長知識管理系統，及推動教師專業成長評鑑制度等。

再者，如何落實上述學校行政理念與措施，以促進教師專業成長與發展，則有賴教育行政主管機關進一步有效掌握「學校本位管理」（school-based management）的「鬆綁」（deregulation）和「授權」（empowerment）的精神與做法，賦予學校行政自主發揮的空間，允許各校有不同的教師專業成長途徑與特色，以因應各校的實際需求，如此才能有效提升教師專業成長的具體績效。

參考文獻

1. 沈洪炳（2000）。〈企業群集，雙贏互利〉，《策略聯盟新紀元》，第9-11頁。台北：先覺。
2. 吳正己、陳美靜（2001）。〈國中教師應具備的電腦基本能力〉，《中等教育》，第52（1）期，第16-27頁。
3. 吳清山（2001）。〈知識經濟時代的教師多元進修〉，《教師天地》，第115期，第4-13頁。台北：台北市教師研習中心。
4. 林天祐（無日期）。〈知識經濟時代師資培育的新思維〉。2002年1月31日取自：http://www.tmtc.edu.tw/~primary/paper/Teacher/tyl/tylP13.htm
5. 林明地（2001）。〈學校行政如何協助教師成長與發展〉，《教師天地》，第115期，第

14-19 頁。台北：台北市教師研習中心。
6. 張明輝（1998）。〈營造學習型學校〉，《學校行政革新專輯》，第15-31頁，台北：臺灣師範大學。
7. 張德銳（1998）。《師資培育與教育革新研究》，第151期。臺北：五南。
8. 楊洲松（1999）。〈國民中小學九年一貫課程綱要之哲學分析〉，《九年一貫課程之展望》，第31-51頁。台北：揚智。
9. 羅清水（無日期）。〈教師專業發展的另一途徑：談教師評鑑制度的建立〉。2002年2月1日取自： http://www.iest.edu.tw/issue/j1/v16n1/1.htm
10. Gomes-Casseres, B.(1996). *The alliance revolution-The new shape of business rivalry*. Ma: Harvard University Press.
11. Shipman, M. （1990） *In search of learning*. Oxford: Blackwell.
12. Southworth, G. （1994） .The Learning School, in Ribbin, P. & Burridge, E.(Eds.) Improving Education: Promoting quality in schools. London: Cassell.
13. Tichy, N. M. & Cohen, E. （1997). The leadership engine: How winning companies build leaders at every level . NY: HarperCollins.

反諷溝通於教師專業成長之意涵——教育行政觀點

臺灣頭城家商　曹學仁

摘要

由於歷來探討教師專業成長之研究多偏於教師個人的進修發展或教育行政組織的政策規劃及專業認證等層面來探討，而鮮少論及透過組織溝通行為提升教師專業成長之可行性，教師於專業成長的主體性未能有效彰顯，因此有必要透過探討反諷之意涵及形式，結合教師專業成長的理念，並說明其於教育行政溝通情境脈絡之運用，透過命題演繹之方法，說明反諷在教師專業成長之關係、邏輯、語言型態的定位及意涵，得知反諷溝通的確有助於促進教師專業成長。最後說明反諷溝通的具體落實步驟：權力的節制與效能的考量、建立溝通機制回饋系統、善用組織溝通的互補隱喻、鼓勵組織成員樂於運用反諷進行溝通、建構組織發展願景、調和理性與情感、建立教師專業成長的主體性。

關鍵字：反諷溝通、專業成長

The Meaning of Irony Communication on Teacher's Professional Developmen—Educational Administration Viewpoint

Abstract

The main purpose of this study is to explore the meaning and implementation of irony communication on teacher's professional development. In the past, most of the articles of teacher's professional development placed emphasis on administrative process and certification. For the time being, little did the articles relate to communication. Hence, it is necessary to discuss the topic from the viewpoint of irony communication. In this study, the author points out the functions and importance of irony communication, it also presents the ways of improving teacher's professional development as followed: to set up communication mechanism of feedback system, to make good use of metaphor, to encourage members of organization to establish visions, to set up the identity of teacher's professional development.

Key words: irony communication, professional development

壹、緒論

長久以來，師資培育或教師專業成長一直被視為是屬於高度實務性的學科領域，其理論基礎多源自於一般心理學、哲學與行政學等學術範疇，然而這樣的理論基礎，往往因與實際教育組織的特性和需求有落差，導致教師專業成長未能盡符實務所需，或甚至因此而忽略教師專業成長應有的本質與意涵，進而影響教育品質的提升。因此，教師專業成長實有建立其本身的哲學與理論基礎之需要。

就教育行政運作的歷程而言，一般可分為計劃、組織、溝通、領導、評鑑等五個歷程。由於影響的變數眾多，以有限理性的角度析論可知，吾人從事教學及教育行政工作絕無法將所有的變數皆納入

考量之列。因此，教育工作者極需有哲學理念做爲思想及行政作爲的基礎，將教學歷程及教育行政概念做細緻的評析、才能突顯出方向的明確性及決定的正確性。傳統的教育行政與教師專業成長，多受到邏輯實證科學的哲學典範影響，強調效率、科層、控制、績效等概念，而今日教育作爲所面臨的問題日益複雜，環境脈絡也變化不定，値此之際，教育工作者尤須符合當代的需求的哲學理念，作爲行政革新的基礎。

如前所述，溝通既是教學活動與教育行政歷程的一環，其亦有必要就哲學的層面加以探討其方式及意涵。傳統的溝通理論大抵不外乎強調發訊者、收訊者、情境、管道、訊息內容等較偏向操作或心理層面的分析，而鮮少就溝通的哲理加以探討，也往往因爲如此而未能直指溝通行爲的核心，導致效果不彰，更遑論提升教師專業成長的品質。因此本文擬以後現代教育行政哲學爲探討基礎，如：對話行動舞台（dialogical action arena）、詩的語言（poetic language）、知識探究、隱喩（metaphor）、後設溝通（黃乃熒，2000）、弔詭管理等，進一步論述反諷（irony）對教師專業成長的意涵，反諷與教師專業成長實踐性的關係。

貳、反諷的意涵

一、反諷是一種反向的隱喩

反諷即從反命題（antithesis）的觀點來檢視事物。簡言之，就是將傳統的情境脈絡中的教育行政置於相反的層面來省視，透過這種否定的過程，我們可以更瞭解事物的真質。在社會學中，反諷的特殊價值通常從兩個層面來考量，一個是一般普羅大眾，另一個則是專業人士。反諷可以扮演一個類似批判及自我反省的角色，使其具有倫理（ethical）與智識（intellectual）的內涵，反諷同時也代表一種典範的革新機制。

前述兩種層面在實務上通常無法截然區分的，它們存在於在大眾的（popular）及嚴謹的（serious）社會學之間、或智識權力（intellectual power）及公共效果（public effect）之間也無法清楚劃分，而這種論辯在實務上是無止境的。誠如下圖所示（Brown,1978）：

	Elaborating Conventional Paradigms 精心策劃傳統典範	Inventing original paradigms 發明原始典範
專業理論 Of professional theory		
大眾理論 Of popular theory		

二、反諷的四種表達形式

反諷有四種表達形式，分別是：反諷的修辭（rhetorical irony）、態度的反諷（irony of events）、事件的反諷（irony of events）、戲劇性或對話性的反諷（dramatic or dialectical irony）。每一種形式在文學及批判方面都有一段很長的歷史，也分別跟社會層面有很深的聯結。

（一）反諷的修辭（rhetorical irony）：將陳述的意義加以模糊化，由聽眾、發話者及個體自由地詮釋其中的意義。

（二）態度的反諷（irony of events）：在行動上更爲模糊，行動的企圖及意向由聽眾及參與的行動者共同詮釋。通常這種暗示是與流行的意涵相反。典型的態度反諷就是蘇格拉底的辯證法，也代表一種符號的演進。

（三）事件的反諷（irony of events）：有時也稱爲漫畫式反諷（cosmic irony），不僅指論述（discourse），而也指行動（action）。第一個層面是指面對面的互動，第二個層面是指歷史事件。模糊的來源是超人的（superhuman），也就是歷史（history）、命運（fate）、或是神（the gods）。黑格爾稱這種來源爲歷史的客觀反諷（the objective irony of history）。

（四）戲劇性或對話性的反諷（dramatic or dialectical irony）：Kenneth Burke 稱之爲一種「精通借喻（trope）　在發現和描述事實」。戲劇性反諷和前述三種形式有很多不同。首先，透過戲劇反諷的事件及情境在行動上較爲嚴格，這些行動必須在兩個小時內或在五十頁的報告中表現在舞台上，因此可能在行動上比較沒有邏輯性。

三、反諷者和聽眾的關係

反諷者（ironist）和聽眾（audience）之間有差異存在。所有的反諷都必須依賴聽眾的參與，因爲反諷需要聽眾知覺到觀點的多重性。在反諷的演說或方法中，反諷者本身必須提供聽眾參與的觀點。反諷者必須瞭解他本身演說的內容或姿態都會讓他本身成爲受害者。然而，有戲劇性反諷，聽眾就必須主動去理解話語的意涵其情境的特質；在修辭的反諷中，演員說與真正意思相反的話；態度的反諷在於以其他的角度來看待事物；而戲劇的反諷則在於揭露對比的結構。

前述四種反諷的形式至少有兩個共同的特徵：

（一）表達相反的不協調意像（images）、特質（characteristics）、架構（framework）或事件（events）。在修辭的反諷及態度的反諷中強調反面的意思，以及在反諷者與聽眾之間達成一種高層知識的卓越觀點；在漫畫式反諷中，演員被允許以他們自己的聲音發聲，透過對話及理解達到卓越的觀點。然而，戲劇性的反諷就是將敵對不相容的模糊加以重整及塑造（representation and formulation）。也就是說，演說、態度及漫畫式的反諷都可以透過戲劇性反諷表達出來。

（二）所有的反諷都有共同的模糊及矛盾，但吾人可以用戲劇性反諷來涵攝並完成所有形態的反諷，並探索反諷的精義。

參、反諷溝通的實踐性

在後現代的教育溝通中，有一個非常重要的因素就是脈絡（context）的概念，這種脈絡即是「互爲主體的編織網路」，若失去脈絡，就會「理解失真」，可見要探討組織運作的績效及歷程就必須考慮脈絡的因素。以此析論，行政的目的就在反省（reflection），具體實現就是實務（reflective practice）；而溝通的目的就在瞭解別人，自我升華。此外，就教育行政的觀點來看教師專業成長，無

非是要達到效能、效率、創意、正當性（含倫理性與道德性），因此，要有整體性的(holistic)的觀點來看，不可以支離破碎，同時也要處理慾望（desire）的問題。吾人可以說，教師追求專業成長就是上述元素不斷互動、互補的過程。以下分別就教育行政溝通的關係、邏輯、語言型態三個向度來析論：

一、教育行政發展迄今，可歸納出四種溝通關係，分別是：

（一）獨白式：如韋伯的科層體制，組織成員只要貫徹服從領導者的意志，被領導者是沒有動機的。

（二）模擬兩可的關係：人和人、人和環境的關係模糊不定，以詮釋學爲基礎去理解情境，主張組織即生態觀。

（三）辯證發展關係：透過理性的方式維護自己的主體性，藉以啓蒙自我。

（四）後設邏輯關係：沒有預設立場，以混沌理論爲基礎；所有元素相互互動，調節成一個穩定系統。

從以上的教育行政溝通關係來看教師專業成長，反諷因爲是基於從反命題的觀點來檢視事物，因此不會產生獨白式的溝通關係。且由於組織成員對於所面臨的問題、組織目標的設定、互動溝通的對象及內容有所省思，才會去理解情境脈絡，發掘問題的癥結，進而提出反諷的隱喻，期盼藉由命題的邏辯證，達到組織溝通的目的，以維護自我及對方的主體性，強調互補與啓蒙。因此，反諷應是一種後設邏輯關係的教育行政溝通方式，當然有助於促進教師專業成長。

二、就教育行政溝通的邏輯而言，可以分爲四種，分別是：

（一）形式化邏輯：非此即彼，二者擇一。

（二）雙元對抗邏輯：含雙元的意涵，組織成員會想辦法來瞭解對方，不斷地替互動的對象尋找任何的可能性，即理解（understanding）。

（三）三元辯證邏輯：組織成員先瞭解自我，而後瞭解對方，瞭解之後再改造自己，含有改進、昇華、超越的概念。

（四）混沌模糊理論：主張「生命自己會找出路」，強調自然推演，從反省中對話，發展我汝（I-You）關係、社群關係。

前已述及，反諷可以扮演一個類似批判及自我反省的角色，使其具有倫理及智識的內涵，同時反諷也是代表一種典範的革新機制。就這樣的觀點來看，顯然反諷是屬於混沌模糊理論應用，將有助於促進教師專業成長的實踐性。

三、就教育行政溝通的語言型態來看，亦可以分爲以下四種：

（一）符號與文（語）法（sign & syntax）：固定的人的思想及語言或行爲是受制於語言的結構。

（二）實際語用：替互動溝通的對象找理由，語言的意義是存在於情境之中，而同樣一句話在不同情境中會有不同的意義解讀。

（三）辯證的語言：透過詮釋語言及故事敘述的方式，構成相互價値的網路。

（四）詩的語言：主張語言的無限可能性，同時也認爲社會關係也存在著無限的可能性。

由於反諷的四種形式（修辭、態度、事件、戲劇）即蘊含著透過詩的語言，發展語言及社會關係的無限可能性，將不相容或敵對的觀念加以重整及塑造，藉以促成符號的解放，轉變組織權力架構（McMillian,1991），因此反諷事實上是有助於促進教育行政的實踐性。

綜合以上有關反諷在教育行政溝通的關係、邏輯、語言型態的定位及意涵可以知道，反諷的確有助於促進教師專業成長。

肆、運用反諷溝通以促進教師專業成長

反諷可以讓平日習於組織溝通文化的成員重新省思溝通行爲的意義、邏輯及關係。通常當文化成爲組織溝通的一部份時可能會有以下的危機：

（一）文化成爲權力運作的一部份：誠如馬克斯所言「文化是人類第一個意識型態的宰制」，當掌握權力者有意操弄文化，或假藉形塑優良文化之名而行獨裁之實時，文化就不是相互詮釋，而是隨著領導者的意志而慢慢僵化；

（二）文化的內涵不易瞭解：組織成員對於文化的意涵界定可能非盡相同，人言言殊，文化意涵模糊而難以形成共識（Morgan,1986）；

（三）文化的意義對組織及成員可能有所不同：對組織有用的文化，對於成員可能是一種壓抑，因爲領導者或掌握權力的人較有權力形塑文化；

（四）文化穩定的需求：組織成員不可能一直相互詮釋文化，最後必須穩定下來，而屈服於權力的運作，以維護文化的穩定；

（五）忽略權力對文化的影響：文化雖是組織成員不斷相互詮釋的過程，但大抵而言，其發展方向及內涵仍深受權力運作的影響；

（六）可能形成愚民政策：權力者基於私利及特定目的所形塑的組織文化可能形成一種愚民政策，而成員可能不自知，如同「魚是最後知道有水這種物質的生物」這樣，身處其間而不自間，亦不懂反省與批判；

（七）形成次文化：組織於其發展的歷程中，除形成一種主體文化之外，亦有可能形成數種次文化現象，以致於組織中存在數種文化現象，可能相互扞格，影響組織或成員的發展與成長。

此外，依筆者之見，反諷是屬於混沌理論隱喻的應用，其核心概念就在於肯定人性自主選擇與建立並尊重人性尊嚴，對於教育行政組織的溝通及教師專業成長有其一定的貢獻，其價值可陳述如下：

（一）當前許多提升教師專業能力的方案或計劃在於規劃或推動時遇到阻力橫逆就退縮改變或堅持權力的傲慢來解決衝突，但混沌理論讓吾人於紛雜的組織現象中找到一個願意繼續溝通的理論基礎。透過持續不斷地溝通，達到意義融涉、相互成長、共演化的境界，不僅達程組織目標同時也滿足個人需求；

（二）強調理性與情感兩者之間的互補與平衡，透過正反合歷程中所含「積極性的合」，而將這種自願的、主動的溝通意願與行動表達出來，讓每天生活得更美好，而不是過事推諉塞責，逼不得以只好用抽籤、輪流、派公差、依年資高低倫理的方式進行溝通；

（三）允許對立衝突與批判，讓所謂的「另類聲音」或「國王的人馬」皆有機會發表與討論，透過不斷地辯證，讓個體的心胸寬大，兼具理性與情感，而有成長的機會，擺脫組織中複製階級的宿命，形成一個動態的組織結構，創造出新的組織文化；

（四）讓人活得更得更有價值與尊嚴，成員有機會選擇自己喜歡的生活方式，必然可以在這個基礎上發揮自己的所長，且樂於溝通與協調，同時也擴大自己對於教育行政的實踐空間。以往「一個口令、一個動作」的時代已漸次消失，而慢慢地轉變成「學校本位」、「自尊與尊重」、「專業自主」的思維，要截長補短，不斷地與別人辯證，如此教育行政溝通才不會變成一灘死水，也才能

更活絡，彰顯其價值與意義。

因此，爲了擺脫組織成員慣性僵化的思維，正可以運用反諷的逆向思考、尋求無限的可能性、強化組織溝通的辯證關係等特質，活絡組織溝通，爲組織溝通注入新的生命力，尋求組織發展的另一契機。

伍、反諷溝通促進教師專業成長的具體作法

反諷的主要精神即在強調個體心智活動的自主性與主體性，同時承認組織溝通衝突與對立的必要性，由此衍生出建構新的隱喻，以達到理性與情感調和的關係。雖然反諷的溝通最後目的在達到意義融涉、相互成長、共演化的境界，其落實方法說明如下：

一、權力的節制與效能的考量

在衝突對立與溝通的過程中，組織目標與個人需求的達成仍是維繫組織運作的重要依據，因此若是耗費太多的資源與精力在不斷溝通，則反而可能出現反客爲主，而無法符應組織績效的要求。因此，最後的結果還是可能必須訴諸權力分配及政治運作歷程來做決定。換句話說，組織成員在作決定的歷程中其表達意見及參與的權力應受到絕對的保障與尊重，但爲求組織運作發展的順暢，若是爲法達成共識者，還是須輔以法令規章及權力分配或許會比較有效率。

二、建立溝通機制及回饋系統

透過權力與政治的運作，領導者必須以最大的誠意與關懷訂定讓意見自由流通表達的溝通機制；及建立回饋系統，讓組織成員不會有白色恐怖，勇於及肯於發表意見，參與管理，彼此相互成長。否則，若只是靠領導者一人的胸襟察納雅言，換一個領導者之後即人去政息或翻臉不認人，則教育行政溝通的成效必然不彰，當然個人表達意見的意願也就會降低，進而疏離參與，遑言追求組織和諧與績效了。再者，爲了讓組織成員的意見得以順暢表達，組織中應建立各種溝通及意見回饋機制，如：電子郵件、網站留言版或討論區、單位主管信箱、 call-in 熱線等，讓基層的聲音有機會上達天聽，不會產生邊際效益遞減的情形，效果大打折扣。

三、善用組織溝通的互補隱喻

反諷強調的是一種積極性的正反合，各種不同的意見到頭來還是要追求最大的公約數，讓所提的意見及想法都能發聲，而決策者於最終的臨門一腳或裁示，其考量通常也是以政治及權力的角度來考量，因此，若能以發展出反諷溝通的互補隱喻，相信反諷的應用會更有成效才是。

四、鼓勵組織成員樂於運用反諷進行溝通

透過反諷溝通的運用，讓組織成員樂於大鳴大放，心中不會擔心遭到清算鬥爭或秋後算帳，肯勇於任事，積極建言，摒棄白色恐怖的陰影，因爲組織成員瞭解到溝通及遊戲規則的重要性，願意與他人調和、意見融涉，且意見會獲得尊重。

五、建構組織發展願景

由於肯定對立與衝突，讓失序或混沌成爲組織溝通的一部份，決策者與組織成員對於組織變化及願景的建構就更爲重要，因此，反諷的溝通有助於讓領導者在其權力基礎下，思考做決定或決策時應

廣納雅言，同時考量的變數要更多更廣，以免有遺珠之憾。此外，從大處著眼、從小處著手，尤其須注意細節，否則「巴西的蝴蝶擺動翅膀會造成德州的颶風」的蝴蝶效應就可能產生。

六、調和理性與情感

透過反諷溝通的辯證關係，調和理性與情感，讓組織溝通更充滿人味，而不是純粹從權謀的角度來思考組織行爲，當然，行政作爲的意境就會提升，組織成員的心胸也愈加開闊，追求共榮發展的雙贏局面。

參考文獻

1. 黃乃熒（2000）。《後現代教育行政哲學》，第5頁。台北：師大書苑。
2. Brown,R.H.(1978). *A Poetic For Sociology*, pp172-173. Cambridge：Cambridge University Press.
3. McMillian, J. J.(1991). *Symbolic Emancipation in the Organization: A case of Shitting Power. From Communication Yearbook 13*, pp203-214.
4. Morgan, G.(1986). *Images of Organization*, pp128-131. CA:Sage.

論述臺灣師資培育所須正視的議題與因應之道

成功大學教育所　湯堯

摘要

教育為國家之本，因此教師培育工作是一項關乎教育品質的重大工程，自1994年2月7日之後，教育部陸續公佈教師法、師資培育法等重要法令，將台灣的師資培育與任用，帶向了新的境界。新法實施幾年來，我們看到了它帶來的改變，但也有一些令人爭議之處。本文將就其中可以成為師資培育議題的爭論，歸納成以下五點做為本文論述之重點：

壹、未來教師的工作為何？師資培育機構如何去培育這樣的師資？

貳、人格特質重要？專業知識重要？

參、是師資培育供需平衡VS.還是儲備教師制度！

肆、教師是專業的工作嗎？

伍、一般大學如何能經營好教育學程？

針對上述的問題，不但是對將成為老師所需要思考的，而這更是現今台灣辦理師資培育機構所須面對的議題，同時對兩岸四地的師資培育工作亦有其借鏡之處。因此本文透過問題檢視與相關文獻探討與比較，希冀從論述過程中，對台灣師資培育工作能有建設性的幫助。

關鍵字：臺灣教師改革、師資培育、教師專業、教育學程

壹、未來教師的工作為何？師資培育機構如何去培育這樣的師資？

隨著科技的進步，傳統教師和現代教師的差別可謂漸行漸遠。在以前，教師憑著一本教科書可走遍大江南北，縱橫教壇數十載。而今，一樣的教科書，一樣的內容，可能已無法滿足學生所有的需求。屆時老師可能常常聽到學生回一句話：「哦，老師！那些東西網路上就有了，你不要浪費時間抄在黑扳上了。」老師的知識再豐富，又怎麼比的上成山的百科全書和滿載的網路資源呢？因此，當科技愈先進，老師的角色可能愈回歸本質：即學校教育的目標，不僅在知識的傳授，而在於把握住一生追求智慧的方法。並且，理想的教學方式也不受限於教室情境內，可以多利用社會資源。如到美術館、博物館或公園，也可以利用每位學有專長的家長，在其專業領域，提供學生更廣泛的知識觸角。

目前台灣的教育部已取消過去國、英、數、理化、地理和歷史等十二類科的分科教學，整合成個體發展、社會文化、自然環境等三大面，由這三大面向發展出七大學習領域：語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與科技、綜合活動，而且將總節數分為基本教學和彈性教學時數，給老師更多的教學自主空間！由上述資料，可衍生以下十大能力：

# 瞭解自我與發展潛能	# 文化學習與國際瞭解
# 欣賞表現與創新	# 規劃、組織與實踐
# 有效規劃與終身學習	# 應用科技與資訊
# 表達溝通與分享	# 主動探索與研究
# 尊重、關懷與團隊合作	# 獨立思考與解決問題

因此想想看未來的教師應該扮演什麼樣的角色？不可否認的是二十一世紀所需培養的師資是必須具多元面向的（multiversity），不管是在課程設計上、教學方法或是在教育工作的心態上，都必須要

能趕上時代。因此二十一世紀的教師應要能符合以上的能力：

一、二十一世紀的老師要能培養學生的多元智能

在台灣有319個鄉鎮，每個鄉鎮皆有其特殊性，相對的在學童教育方面，因爲父母的社經背景等因素，未必擅長傳統的語文及邏輯數字，但是對於音樂、空間、人際自我認知、身體動覺等能力，也許有很好的潛能，有待多加整合與培育。教師對於任何學生，除重視學生的個別差異之外，都應以學生爲本位的教育理念，進而促使教師有培養學生多元智能的理念。

二、二十一世紀的老師能夠創造學習環境

台灣的學習環境一向都限於教室內，理想的方式是教學環境不限於教室，可以多多利用社區資源，如美術館、博物館，或公園，消防隊等學習地區，或者利用學校空間的設計概念，進行「學習角」的規劃與田園教學或鄉土教學的整合；也可以利用每位學有專長的家長，在他們的專業領域，提供學生更廣泛的知識觸角。

三、二十一世紀的老師要能夠革新教學方法

教育部目前所定的九年一貫課程中，定出個體發展、社會文化、自然環境等三大面向，由這些三方面向發展出七大學習領域，而這項措施正好也在2002年全面在國中小階段實行，因此未來的教師，必須要能夠應用生動活潑又富創意的教學方法，透過演戲、唱歌、辯論、參觀等活動、激發學生的學習興趣及好奇心，進而發揮創造發明的能力（柯華葳等人，民85；周祝瑛等人民85）。

四、二十一世紀的老師要能改進評量方法

現行教學評量工具所倚重者爲標準測驗，這些靠機器計分，以選擇題爲主所構成的測驗，在本質上乃是透過語言和邏輯數學智能而運作的評量方法，實在不可能測量超出這兩類智能之外的智能，例如音樂智能、空間智能、身體動覺智能、人際關係智能、自我認知智能等，每種智能的表現，要在必須用到此種智能的情況下，才能予以評量（邱連煌，民88）。因爲學校教育一向是考試領導教學，所以要使教改的措施落實，一定要做好評量工作，其建議要做好評量工作需要注意下列幾點（邱連煌，民88）：

（一） 每一智能領域都應以不偏袒任何智能的公平方法加以評量，才不致於厚此薄彼。人際關係智能與語言智能、邏輯數學智能有相同的重要性。

（二） 智能的評量應以文化所看重的活動表現而定，且要參考成人實際生活上的應用。例如語言能力的測量要查看兒童講故事、寫文章的能力。對某一智能的評量，必須在與該領域有關的情境中實施，而且要提供兒童適當的材料與經驗才行。譬如評估學生接觸樂器，還須教他演奏，評估學生的空間能力，與其使用紙筆測驗的方式，不如觀察他們作畫或將機器分解組合的表現。

（三） 評量工作不限於紙筆測驗，老師們平日仔細的觀察和記錄（portfolio assessment），是不可或缺的評量方法。要使學生自由探索及大膽發問，老師則記錄學生的興趣及表現。

五、二十一世紀的老師要能因材施教

台灣的教學方式一向是全班學生同一教材，同一進度，這會抹殺學生的獨特性，使得能力強者感到無聊，能力弱者感到挫折。爲了適應智能上的個別差異，教學要注重個人化及因材施教。例如，對擅長空間智能學生而言，學習某一時代的歷史最好是藉當時的藝術、建築與地理來引進（邱連煌，民88）。環顧國際社會變化遷與因應全球化的脈動，各國的教育皆是被列爲首要工作，而且教育改革的

大浪襲捲全球之下，各國都期望由教育開啓百年大計（天下雜誌，民 87）。而台灣在面臨剛加入WTO與其他國際組織上，也需要好好思考如何提升台灣本身人力的競爭力。因此在教師層面上的自我改革也就顯得格外的重要，換言之希望未來的教師能夠身居教育改革的火車頭，真正的做到讓每個學生能快快樂樂的學習。

貳、人格特質重要？專業知識重要？

如果可以的話，當然我們都想要一個人格特質適當，且又知識豐富的專業教師。然而一旦這樣的人遠比實際所需教師要少時，再來該如何取捨呢？在學理上，這個問題頗值得爭議。以目前台灣的教育環境下，師資的培育和師資任用的檢定取捨，大致上而言是經過下列的幾個階段。

一、進入教育學程時的甄選

學程的甄選條件，不外乎幾大類：學業成績、操行成績、性向測驗、筆試、自傳和面試。其中和專業知識有關的：學業成績、筆試。另外和人格特質有關的：如性向測驗、 自傳和面試。以成功大學而言，採學業成績、筆試、自傳和面試。第一關標準是非常嚴格（前 30%）。但所謂前 30% 是指申請前一學期的「累計」學業而言可以避免修一些較嚴格的科目，因此本條款或可以修正一下（如果只記必修），或是採用特別考試加以認定。

二、學程的課程和通過檢定教師資格的標準

再以成功大學爲例，學程的課程除了各科教材教法之外，幾乎都是理論或書本式的課程，沒有實際操作演練及評分。因此，通過學程的課程只能保証該生「學過教育相關知識」而已。至於教師資格的檢定部份，根據歐用生教授的歸納發現（歐用生，民 87），現行的情形是：初檢和複檢只是形式檢核，不必另外舉行檢定或評鑑，至今教育部也沒有公佈任何檢定辦法，或授權省（市）、縣（市）教育廳（局）實施初、複檢。再根據 1998 年 10 月 30 日教育部所舉辦「新制教師資格檢定及教育實習辦法」說明會的手冊指出（教育部，民 87）：在目前初檢、複檢不再篩選（甄試）下，教育實習爲新教師資格檢定制度之重心，所以在新師資培育制度下，爲提升師資素質，唯有落實教育實習……。

由上述可以看出，教育實習是目前制度下篩選教師的重要關卡。然而，教育實習過程中的篩選，並沒有一套完整的評鑑制度。因此在本議題之中，不論是人格特質或教育專業的檢選上，都沒有規則可循。一旦我們真的要讓教育實習成爲一個重要的篩選管道，建議最好能建立一套具有信度並有效度的標準，以期爲國家培養出最適切的教師。

三、對在職教師的要求

現在學校有權組成教評會自審新進教師，方法可能有在校成績、筆試、面試、試教等。在這方面學校有自己的自主權，可謂沒有什麼統一的標準。但總會在應徵教職時遇到「面試」以及「試教」兩種篩選的方式。雖然均被認爲這未嘗不是同時並重「人格」與「教育專業」的好方式，然而這是可以被質疑的，因爲經歷面試與試教不一定能夠真正篩選到好的教師。雖然上述兩種方式本身並無不當，但其中問題仍然是出在沒有「標準」的問題。因爲以這種方法篩選而沒有「專業標準」的話，教師篩選容易流於「自由心證」，因此在效度上就令人質疑。

在上述兩難的爭論上，是隨著教育階段不同而有所不同。它可能隨學生年齡不同而有所差異，例

如年齡愈小的學生受教師的人格特質影響較高，相對年齡層較高的學生受教師的專業知識影響較大。因此國小師資班需要40學分，並且大部份都是有關實際教育上馬上要用到的專業知能。未來九年一貫制課程實施以後，國中與國小教師如果想要互相轉換工作角色，理論上應該要補修完必要的學分，因爲兩者所需要的專業特色是有一些不同的。

在現行制度對教師的教育和篩選上，上述部份已多有討論，原則上是希望能兼顧到人格特質和教育專業能力的。不過在甄選教師時，如何測量人格特質是很受爭議的部分。因此教師的評選仍然需要一個具有公信力的單位來行之，或者是建立教師的「生涯進階制度」，由優良教師來評選新進教師，以期達成由專業來評選專業。例如，我們可以由公立或私人基金會提供檢定方式並頒發証書，雖然與正式的教師資格取得無關，但通過該標準者了代表著一種能力與肯定。以輔導界而言，美國有所謂「現實治療法」的學會，單獨授與「現實治療師」的證書，代表著該方面的肯定。

參、師資培育供需平衡 VS.儲備教師制度

實際缺額和過度培育儲備教師除了教育投資上的差異外，亦會間接影響教育學程經營。以目前每年所培育的師資人數來看，教師人數很快就會飽和，尤以中等學校教師最爲明顯。因此師資的「儲備制」很快就可達成。然而目前培育的方式真的可以解決教師荒嗎？根據黃榮村的資料整理指出（民84），目前師資供需問題主要有：

一、職業學校科別繁多，包含工、農、商、管……，三所師大及政大極度缺乏這些類科，難以因應。

二、部份合格師資來源較不虞匱乏，但國中係最需要實施小班制者，若要在五年內降至每班35人，十年內降至每班 30 人，則馬上面臨師資不足的問題。

三、師資方面，前九所師院所培育之小學師資，僅足供自然替換，亦無法提供實施小班制後之師資需求。

四、幼教人才方面，合格教師極爲欠缺，九所師院無法應付。

五、特殊教育方面，祇有 30% 左右來自三所師大與九所師院的特教系或相關學系特教組，合格率不足。

事實上，師資培育有其供需問題，但不是多多益善，先培養了再說。這樣可能會造成某些類科的教師競爭激烈，而某些類科卻仍然陷入師資缺乏的窘境，那些不足額的教師，再由現職教師胡亂修些學分取代（如國中老師過剩跳槽去當缺額較多的國小老師，或是輔導老師不足由現職老師代課），這應該不是師資培育過程中我們所樂見的。因此個人並不完全反對師資培育多元化和適量的超額培育，但在其中仍需應有一些整體的規畫，而不管三七二十一的培育方式，不見得可以有效解決教師供需失調的問題。

證照制度也是問題：包括建築師、會計師等。但是我們似乎很少聽說，那些「專門的行業」是採多多益善的儲備制的。我們很難想像，有一天各大學開滿醫學學士班，弄的滿街都是醫生，然後再讓其「自由競爭」。個人認爲其原因不外乎：

（一）醫生真的是很專業，故不是「每個人」都被允許「試試看」或「實習」的。

（二）醫師的認證由專業具公信力的專責單位行之，有了醫師執照即是一種能力的信賴；然而教師的授證卻很鬆散，任用是由各學校行之，通過了教師認證不代表很會教書。醫生該醫好的人醫壞了要被告，教師該教會的學生沒教會，卻可每年多領年資一直到老。

（三）醫師的專業自成一個體系，有專門人員訓練，所行之醫療處理都有研究依據。然而教育所（學程）的老師是由各領域集合的，如社會學、輔導學等，最可笑的是負責教材教法的老師本

身可能沒學過教材教法。試想：醫學、法律的系所能否允許沒學過醫學、法律的人「去教他們的學生」醫學和法律（工科的老師去教醫學院學生醫療電子不在內，因仍算是工科的專業）？而爲什麼教育界能允許這種事發生？因爲我們自己都認爲本科系所老師可以勝任該科教材教法的工作或將該科目交付給系上沒有意願的老師負責，既然如此，「教學方法」這門課的專業何在？

筆者之所以舉證歷歷，並不是想推翻教育專業。相反的，我們認爲教育一定要走向專業，只不過以目前的方式來走的話，只怕到不了那麼一天。專業不是口頭上說有或沒有來爭辯的，而是我們培養的師資是否有比其他沒修過教育學程的好？因此我們建議，教師專業的確應該廣泛的開放競爭，讓更好的人能夠進來這個領域。但在同時，我們也必須對教師授証嚴格把關，或者將教師證照予以分級。如果有一天，拿到「高級教師」証書，能夠同時有「保證」有優秀的教育專業能力，那麼教師自然受到敬重。相反的，如果讓一般人認爲教師證書很好拿，一般大學生都有，那麼教師的專業身份似乎就很難提升了。

肆、教師是專業的工作嗎？

進入後現代的今天，各行各業皆強調專業的重要性，而專業所代表的是一種權力、威望與信賴，在社會上，工程師、建築師、醫生及律師都有其專業性，而且都爲社會上所認定、接受與尊重，然而教師是否爲一種專業的工作呢?這亦是教育界上近年來紛紛在探討的問題，中國自古以來，總是將尊師重道掛在嘴上，而禮記學記中有云：「學之禮，雖詔於天子，無北面，所以尊師。」可見教師在當時的重要性，而時至今日，在目前台灣的社會上似乎不是如此，一般人雖然對老師還是蠻尊重的，但是亦有人認爲：「就是什麼都不會的人才會去當老師」，因此在知識暴增變遷迅速的今日社會，教師若不隨著時代進步而建立其專業性，以提昇老師的社會地位，那麼持續下去的話，教師就無異於一般職業，因此，教師的專業地位是有待建立的，而我們從以下的規準來認識教師專業的特徵與內涵。教師專業的特徵與內涵，美國教師聯盟（American Federation of Teachers ，1996 ，18）曾指出專業規律之要義如下：

1. 應屬高度的心智活動；
2. 應具特殊的知識領域；
3. 應有專門的職業訓練；
4. 應須不斷的在職進修；
5. 應爲永久的終身事業；
6. 應自訂定應有的標準；
7. 應以服務社會爲鵠的；
8. 應有健全的專業組織；

綜合美國教師協商合作聯盟（National association for coordination and teachers of IT ， 1999）；澳洲教師協會（New South Wales teachers federation ，1999）；與英國全國教師團體（National Unit of Teachers ，1999）提出關於專業工作的八項特徵：

1. 提供一種獨特明確而必要的社會服務。
2. 高度智慧的運用重於體能技術。
3. 需要長期的專業訓練。
4. 無論從個人或職業團體而言均具有廣泛的自主權。

5. 在自主的範圍內專業人員對於其行爲與判斷應負廣義的責任。
6. 服務的表現重於報酬的高低。
7. 有綜合性的同業自治組織。
8. 從業人員遵守明確的倫理信條。

由上述可知像收銀員等人人可及的工作，並不能稱的上是專業。唯有像醫師、律師等需經過嚴格訓練和篩選的工作，才能稱之。並且，一但它成爲專業，往往表示一般人非經過同樣的篩選和訓練，是不太可能勝任的。當我們正視教師工作是否符合專業認證中的標準時，個人認爲以台灣的現況而言，做到，但都只做了一半。茲舉幾例說明：

1. 在特殊的知識領域才面，教育界近年來有逐步發展的趨勢，然而有很多知識仍然仰賴別的專門領域：像心理學、輔導學、社會學等等。像教學心理學這種教育專業的學問，有待我們繼續加以發展。
2. 在專門的職業訓練方面，我們的師資培育多元化仍在起步階段，需要再接再厲。然而對現職教師的進修方面，多是舉辦各種研討以供教師參加。對於用心的老師是收穫不少，但對不用心的老師只是去那混時數的，並沒有考核制度。在這方面是我們可以改善的。
3. 在健全的專業組織方面，我們台灣是有教師會的成立。但不容否認，目前在台灣它並不發達，也沒有什麼專業的領導地位，仍然有很多的努力空間。
4. 在明確的倫理信條方面，教師並不如輔導人員重視。舉例而言，在輔導訓練上，輔導倫理是必備課程，但教師倫理目前在學程上並不常見。
5. 教師專業自主及責任方面，在以前教師常要受制於行政人員和校長的權威。現在教師法公佈後，賦予教師很大的自主權（包括組成教評會的權利），我們期望在這方面能夠漸入佳境。

因此我們發現，若以上述專業標準來檢視台灣的情形，其實我們仍有很大的努力空間，並沒有辦法真正滿足專業工作的要求。許多人會質疑著是否經過教育學程的訓練就可以當個好老師？大部份人都會同意且贊成教師一種專業的活動，然而試圖先跳出自己是教育領域中的一份子，先去思索其它的看法，例如，目前校園中有許多代課老師，而這些代課老師都是大部份是沒有修過教育學分的，雖然教育部不斷的聲明沒有修過教育學分是不能當代課老師的，而且也期望這種情形能夠不要再存在，然而，代課現象繼續的存在在校園之中，並且，雖然這些人沒有修過教育學分，但是其中也有人教得反而比修過教育學程的人還要來的好，在班級經營層面上也是營造的不錯，因此，有修過教育學程的人一定比沒有修過教育學程的人還要優秀嗎？另外還有人質疑著：坊間有許多的文理補習班，而在裡頭任教的亦是稱老師，幾乎沒有一個是有修過教育學分的，而且也沒有修過教材教法，但是卻都教得比學校老師還要「好」，甚至有些同學爲了上這些名師的課而必須漏夜排隊去劃位報名，如果經由這樣的例子，那麼師資培育機構爲何培育不出那樣的老師呢？難道補習班老師就因爲沒有修過教育學分而就是比較差嗎？真的是如此嗎？針對上述問題，個人認爲：

一、其實教師專業的建立並不是只靠修習教育學程的學分來培養的，教育學分只是最初步的一道關卡，而真正的教師專業的培養是必須透過教師不斷的在職進修來達成，而目前代課老師問題的存在，教育部是非常的努力的想去解決，因此不能就此認定教師是不專業的一種職業。

二、而針對補習班老師，個人認爲學校教育含有人格養成教育和補習班老師只著重於教授解題技巧和方法是不同的。而針對一些不擅表達的教授，除了教授學生知識之外，還有研究的部份，因此不能夠認爲不會表達的老師就不算是一個專業的教師。

其實從目前台灣的師資培育過程而言，剛開始的審核是否具有修教育學程的資格、到修習學程的訓練、以至於進入校園中去實習一年，最後才取得教師的資格，其中時間至少長達三年以上（實習一年，修教育學程二年或是二年以上）已符合前述各國教師專業團體所強調的教師的工作是「需要長

期的專業訓練」，而教師本身就是具有獨特的性質，是「提供一種獨特明確而必要的社會服務」而不是只有商業上的利益輸送。此外，在台灣的教育環境之下，也常常的要求教師必需要從事於「專業上的進修」，並且教師在其教室環境之下也具有相當大的自主權，因此教師是一門專業的職業，這種觀念是不能夠予以否定的，只是目前國內尚未建立出一套非常健全的教師生涯階梯制度，使得教了一年的老師和教了二十年的教師除了年資較高薪水較高之外，並沒有其它的不同之處，而對於教師評鑑的方法也未完全符合能真正達到評鑑的精神所在。因此，在未來，期望台灣的教師制度能夠有一套評鑑制度出現，讓教師能夠有所依循，如此教師專業才能真正的建立，也才能促使教師去努力的不斷的進修。

伍、一般大學如何能經營好教育學程？

師資培育多元化已實施多年，其實施後的結果如何？根據黃雅容教授的研究指出（黃雅容，民87），一般大學開辦學程以來，主要面臨以下質疑：

1. 依據教育部頒佈的大學校院教育學程師資及設備標準之規定，大學校院教育學程應置三名以上與任教學科專長相符之專任教師，教育部對公立大學校院辦理教育學程者給了三名教師員額調配運用。且顯示有百分之六十辦理教育學程的大學校院置有三名以下的專任教師。而存在問題是：三名教師是否能包辦原由「一個」師範院校所承接的工作，的確令人懷疑。
2. 學科教師如何和教育專業授課教師合作從事師資培育？目前的學程之開辦，教育專業和學科專業（一般系所教授）的教授是分離不相干的。因此仍否合作，達成共同的教學目標也令人擔心。
3. 大學校院如何涵養教師專業態度和任教承諾？部份師範校院教師質疑大學校院以培養第二就業專長的態度辦理師資培育教育，而且大學校院較不重視生活教育，對教師專業態度和任教意願的培養有不良影響。另外，教育行政主管單位對新制師資培育工作常存有不利影響，例如：教育行政主管單位政令粗糙；各有關單位溝通協調不良；教育行政主管單位對師資培育機構但有要求，卻無援助。

陸、評論與結論

針對上述的內容發現，未來教師的工作是朝向多元化，除經師與人師的重要角色外，更須從工作環境中不斷去檢視與修正自我的角色扮演，其中短期的師資培訓是重要且有必要的，而長期上的不斷在職進修、充實本身工作所需的智能更是重要。其短期上就益顯出教師的專業重要性，其教師人格特質亦隨著教學經驗累積與教材教法的嫻熟而更加成熟與穩重。環視台灣的師資培育現況，在中等教育階段的師資上已有略呈飽和狀態，而基礎教育階段的師資在可預期的三兩年也將達到飽狀態，因此可知師資培育從以往的供需平衡走向儲備教師制度，而這也更加顯示出教師面臨未來的衝擊與挑戰。值此當下，唯有更加突顯教師自我特質與教育專業，才能真正在教師市場中敬業與樂業。

就師資培育機構而言，目前台灣的一般大學教育學程辦學心態，其中發現那麼還真的是頗令人感到些許憂慮，甚至有文獻指出到時候因爲師資的供輸不均，還會導致學生認爲修教育學程的代價過高，最後變成不願去修習教育學分，而導致教育學程關閉的情況。教育部雖然規定教育學程的設置只要三位老師就可以了，但是事實上整個普通大學的師資都可以相互的支援，因此對於師資不足的情形應該是可以互相的補強的，而且雖然教育部是如此的規定，但是各綜合大學的教育學程仍然是努力的

增聘師資，使得辦學品質不至於那麼的差。至於如何改進與永續經營教育學程方面，由分析討論的結果中，個人認爲教育學程的發展必需結合教師進修、社區大學或朝向成人教育的層面去發展，若一般普通大學知所變通的話 ，那麼就不會像目前師範體制的學校一樣，面臨應轉型而轉不過來的情況。

參考文獻

1. ACITT (National association for coordination and teachers of IT)(1999). http：//www.acitt.org.uk/aims.html.
2. AFT (American Federation of Teaches)(1999). *Constitution of the American federation of teachers*, AFL-CIO. Washington ， D. C.： The Federation.
3. NSWTF (New South Wales Teachers Federation) (1999). *Officers of the NSW Teachers* Federation. http：// www.nswtf.org.au/officers.htm.
4. NUT （1999） *Ten good reasons why you should join the NUT.* http：//www.teachers.org.uk./who.html.
5. 天下雜誌（民85）。《教改特刊》，海闊天空。第60頁。
6. 天下雜誌（民87）。《教育特刊》。第40頁。
7. 邱連煌（民88）。<多元智能學校的組織、課程與教學。資優教育教師專業知能研討會，多元智能與成功智能的理論與實務>。台北：教育部。
8. 柯華葳、幸曼玲、林秀地（民85）。<學校日常教學活動之生態研究>，《教改叢刊》AC13。
9. 教育部（民 87）。<新制教師資格檢定及教育實習辦法>。台北市。
10. 周祝瑛、陳威任（民85）。<國中日常教學活動之生態研究>，《教改叢刊教育部（民87）》。《新制教師資格檢定及教育實習辦法說明會手冊》。台北，教育部。
11. 黃雅容，（民87）。<教育學程甄選學生方式之解讀與評估>。師友第 22 期，第 31 ，40頁。
12. 黃榮村，（民84）。<師資培育與教育學程>，《國家政策雙月刊》。第127期，第2-3頁。
13. 歐用生，（民87）。<展望師資培育法的修定>，《師友》，376 期，第33頁。

把激勵理論運用於教育行政管理

華南師範大學教育科學學院碩士研究生 劉抗勝

摘要

人的行爲由動機決定，動機由需要產生。要使師生員工產生對教育行政管理所其望的行爲，可依據他們的需要按四點要求設置目標，通過目標導向進行激勵。要研究人的行爲循環，激發動機，調動積極性，貫穿於整個過程。

激勵具有過程、內容和強化三種理論，要正確運用它們。要進行物質和精神的激勵，解決教育管理不協調，給予師生員工參加教育管理和良好的工作、生活和學習環境。用激勵推動教師專業發展之理論與實務，爲教育事業服務。

關鍵字：激勵理論、運用、教育行政管理

引論

人類有意識的活動是行爲。人的行爲是由動機決定的，而動機是由需要產生的。需要是客觀的刺激作用於人們的大腦所引起的個體缺乏某種東西的狀態。客觀的刺激可以是物質的或精神的。動機是人們行爲產生的原因，它引起行爲、維持行爲並指引行爲去滿足某種需要。內在的需要和外界的刺激不等於就是動機，能否成爲動機是要受個體的人格系統和社會心理環境的影響。

激勵的實質

人的行爲是由最強烈的動機引發和決定的。要使教職員工和學生產生對教育行政管理所期望的行爲，可以根據他們的需要設置某些目標，並通過目標導向使他們出現有利於組織目標的優勢動機並按組織所需要的方式行動，這就是激勵的實質。它是管理的一部分，貫穿在整個管理過程中，是整個管理工作的核心部分，是長期性的。

激勵目標的設置

爲了達到激勵之目的，設置目標時必須要符合：

一、設置目標之目的，不僅是爲了滿足組織成員的個人需要，最終是爲了有利於完成組織目標。

二、目標的設置要適當，既不是俯手而拾，又不是高不可攀，而應當是通過努力可以達到的。

三、目標的設置必須是受到激勵者所迫切需要的。

四、設置目標讓大家參與討論。

激勵與人的行爲循環

激勵在於滿足人們的需要，促使其按組織所需要的方式行事，因此必須要研究人的行爲循環，激發動機，調動人們的積極性。

激勵與人的行爲循環如下圖所示。



激勵的理論依據

激勵理論依據如下：

一、過程理論：它是十分重視在工作過程去激勵人們。
它包括
（一）期望理論：它認爲教職員工和學生應該看到目標，工作和學習應當是具有價值和希望的就 去做，其中的有效價值與期望值是缺一不可的。
（二）認識不協調理論：它指出人們做事時會出現一種與做事情之互相矛盾、衝突和不協調的狀態。管理者必須要及時分析和處理，進行決定取捨，制定工作方針和方法。
（三）公平理論：它是研究人們在自己所得的報酬中是否公平，可用公式計算得到結果比較。在教育管理中一定要注意本單位的個人投入和給予報酬應該平衡，投入少而報酬多可做成投機取巧，投入多而報酬少會做成士氣低落。

二、內容理論：概括起來包括物質和精神兩個方面的需要。其中

（一）馬氏羅〔Masro〕的層次需要論，指出
1. 人的多種需要分爲五個層級：
(1.) 生理需要。
(2.) 安全需要。
(3.) 社交需要。
(4.) 自尊需要。
(5.) 自我實現需要。
2. 五種需要依上列次序排成一個階梯。
3. 人們對需要的追求不相同。

（二）麥克理蘭〔MarKeniland〕的成就需要論指出人們對
1. 權力的需要。
2. 成就的需要。

3. 歸宿的需要。

三、強化理論：通過及時的強化，可以分爲正強化（表揚）和負強化（批評），能及時對教職員工的行爲作出反饋，這種方法容易採用，簡易可行，可常應用。

激勵的方法

激勵的方法和手段有很多種，能夠激發師生員工的積極性都可以採用。
具體方法如：

一、物質的激勵。經濟學家指出經濟是各種因素之中最重要的。薪酬對於維持生存的人佔首要地位，要把教職員工的收入和貢獻、投入和報酬聯系起來，給予合理的待遇。在中國國內，現已對大、中、小學教職員工實行評級制度，按級別付酬。對學生依據學行優異表現給予獎勵，如頒發獎學金或助學金。多年來，中國教育部和澳門基金會對大學的碩士、博士研究生之學業成績特別優異者頒發獎學金。澳門特別行政區教育暨青年局對考進大學的高中畢業生，學行表現特優者頒發獎學金。以往一段長時期，澳門大學對能入讀該大學教育學院的學生給予助學津貼。澳門中華教育會對就讀澳門中、小學的該會會員子女凡學行表現優異達標者頒發獎學金。上述是以內容理論和強化理論爲依據。

二、精神的激勵。如對表現突出的教師給予榮譽獎勵。在我國國內中、小學裏有被評爲特級教師的，在大學裏有教授被選任中國科學院或中國工程院院士。在澳門特區，向專職從事教育工作屆滿二十年的教師進行嘉獎，由澳門教育暨青年局頒發‘感謝狀’，由澳門中華教育會致送紀念品。這是符合激勵的期望理論和內容理論，是人類對成就和自我實現的需要。近年來，我國國內的大學每年都有從澳門的中學高中畢業生中選拔品學兼優的學生直接保送入大學學習。學生看準目標，努力爭取。這也符合期望理論和內容理論。

三、解決教育管理不協調。當它產生不協調狀態時，用激勵理論和方法解決。應在正確原則指引下進行反饋，要對人和事及時作出批評。對違法行爲作必要的處分。對長期表現不好的工作人員要解除職務，對學行表現惡劣又長期不改正的學生不留學位。這符合（負）強化理論。

四、師生員工參與教育管理。領導者是學校的靈魂，具有作出決策的權力，但在作出決策之前應廣泛地徵求意見，經研究、分析、綜合後作出決定。教育管理包括教育行政和學校的管理，面向大量職別和人員，必須群策群力才能搞好。

五、要給予師生員工良好的工作、生活和學習環境。使其：
（一）工作要具有目的性和豐富性，
（二）學習要有目標和指向性，
（三）任務要有重要性、整體性和多樣性。

領導和管理人員對師生員工的工作、學習和生活要進行充分的研討、關懷和指導。對所做的工作要進行及時反饋，改進工作方法。

用激勵推動教師專業發展

現代世界各地的教育專業機構，不斷邁向更開放、更彈性的課程傳遞模式。對於教師專業發展的需求更加殷切。不論是協助教師取得相關知識，或是重塑機構政策，教師的專業發展都顯得格外關鍵。它有助於教育典範的轉移與專業態度的培養。在教育系統中，教師扮演著關鍵性的角色。任何教育改革措施必須依賴?師來實施和推動。因此，教師專業發展是教育改革的推動力。影響教師專業發展的主要因素有：

（一）教師的促發者。
（二）教師的專業工作環境。
（三）教師對專業發展的需求。
（四）教師的專業發展階段。
（五）教師的專業發展內涵。
（六）教師專業發展的基本原理。
（七）推動教師專業發展活動的原則。
（八）教師專業發展的活動形態。

它們之間環環相扣，互相配合。我們必須構建教師的專業工作情境和滿足他們對專業發展的需求，推動教師專業發展活動的基本理念，推動教師專業發展。

把激勵理論運用於教師專業的教育行政管理就是應在教育事業上、物質上、精神上關懷、指導和推動教師的專業發展。採用激勵方法和手段，去培養教師和促進在職教師專業發展。

在培養教師方面：

（一）加強研究教師必備的專業內涵。
（二）師資培育的過程要密切結合教師的專業工作情境。
（三）讓師資培育機構自行規劃師資培育的課程與教學。
（四）加強師資培育中教學活動的研究與改進。
（五）師資培育者必須持續關注自己的「專業發展」。

在在職教師專業發展方面：

（一）採用「臨床式實習輔導」來協助「適應期」的實習教師。
（二）採用「省思探究類」的專業發展活動來協助「奮發期」的初任教師。
（三）提供時間與資源讓勝任教師推動自發性且多元化的專業發展活動。
（四）修改相關的規定與制度以利多元化專業發展活動的推動。
（五）校長與教師應把教師專業發展活動視爲自己的權利與義務。
（六）建立「教師職級制」，讓勝任的教師扮演積極的教師促發者角色。
（七）開放中、小學部分課程，激發學校教師的專業自主與專業發展。
（八）教師專業發展必須與我國進行的課程改革密切配合，立足對學生從「應試教育」向「素質教育」轉變。

運用激勵理論推動教師專業發展，要進行卓有成效的教育行政管理。首先是目的明確，目標定准。上至教育領導部門、校長，下至師生員工全力投入。教師專業發展須與機構策略性規劃緊密結

合，並要涵蓋於機構的人力資源策略之中。它必須有合法地位與資源來配合；它宜採用中央與分權的混合制。對教師專業發展必須注意各種因素、制定政策、建立機構、監察運作和進行及時的必要改革，要有優良的工作程序和美好的遠景。

總結

把激勵理論運用於教育行政管理，能很好地激發人們的工作與學習之動機，調動起積極性和主動性。我們要正確運用它，盡量發揮潛能，搞好教育行政管理。

2002年2月8日劉抗勝

參考文獻

1. 徐國華、趙平編著，（1989年）。《管理學》清華大學出版社。
2. 章志光主編，（1992年）。《心理學》人民教育出版社。
3. 黃崴編，（1999年）。《教育管理學》華南師範大學出版社。
4. 饒見維著，（1996年）。《教師專業發展》五南圖書出版公司。
5. Fred Lockwood & Colin Latchem 主編，（1998年）。《開放教育之教師專業發展》心理出版社。

論校政管理標準化
泰羅標準化管理理論在澳門基礎教育管理中的指導作用探討

勞工子弟學校　謝英

摘要

在當今這個科技昌明的時代，我們要求各辦校實體訂立和完善學校的各項具體管理規章制度，目的就是要使到學校的各項管理工作盡可能地做到標準化、制度化和程序化。當然，在我們現時的校政管理工作裡面，仍有許多規章制度的具體內容還不盡完善，還有許多漏洞或是不合時宜；在實施中，還有一些甚至是被人們誤認爲擺擺樣子，搞形式主義。因此，在制訂和貫徹落實學校各項規章制度管理條文細則時，必須要規範各項管理行爲，從有利於全體教職員工的教學管理工作、有利於學生的德、智、體、群、美全面發展出發，充分發揮規章制度在校政管理工作中的作用，逐步克服那些模糊的、不正確的認識和執行行爲。

關鍵字：校政管理、學科管理、優化管理結構、彼德原理、教育評價

前言

弗雷德里克•W•泰羅（Fredrick Winslow Taylor，1856—1915），西方古典經濟管理理論的主要代表，科學管理理論的創始人。他通過對自己在米德威爾鋼鐵廠和伯力恆鋼鐵公司生產與管理經驗的總結，從1895年至1911年發表了多篇研究論文，包括《計件工資制》（1895）、《工廠管理》（1903）、《論金屬切削技術》（1906）、《科學管理原理》（1911年），並且於1912年在美國國會眾議院特別委員會對他所提出的組織管理理論(也即泰羅制)和其它工場管理制的聽證會上作了系統的說明。在泰羅的“科學管理”理論中，他所提出的現代企業生產管理必須要實行制度化、標準化和程序化的理論觀點，不僅對現代企業的生產管理有著革命性的影響，而且對現代教育的科學管理，也有著重要而深遠的指導作用。

眾所周知，澳門的基礎教育，是經歷過一個曲折坎坷的發展過程，辦校實體的多元化特色，正反映了澳門基礎教育艱辛創業的歷程。在澳葡政府管治時期，由於當局對本地的教育發展，一向是採取不干預政策，有不少的基礎教育實體—中小幼學校在創立之初，主要是依靠一些教會組織、社團組織或個人，作爲一種社會福利或慈善救濟青少年失學的目的而興辦起來的。整體的教育質素相對來說是落後於鄰近地區。但是，澳門教育界並沒有因此而氣餒，以他們自強不息的精神，使這些學校從創辦之初以至現在，逐步發展成爲澳門基礎教育的主流（目前約有佔全澳學生93%的適齡青少年在私校就讀）。

在近十幾二十年來，隨著澳門經濟的飛躍發展，經濟環境的改善，人口的大量湧入，專業人才的流入，以及對本地人才的培訓，促進了澳門教育環境與質素的不斷改善，有不少中小幼學校的辦校規模正不斷地擴大，逐步滿足正急劇增長的適齡學生入學就讀的需求。然而，近年來，本澳有不少學校正面臨著師資隊伍新老交替的重要時刻，以老帶新，優化師資隊伍結構，提高教學質量，已成爲當今澳門教育發展的一個重要內容。隨著課程改革的深入發展，教學內容的不斷推陳出新，教育觀念的改變，也推動了教學方法、教學工具與教學手段走向資訊化和現代化。這種變化，對於處在教學管理第

一線的學校領導者來說，無疑是一個新的重要的管理工作。

但是，我們也要看到，由於長期缺乏辦校的經費，不少私校在其校政管理上仍然是存在著不少問題。同時，也由於澳門本身的教育法律制度仍未健全，校政管理也沒有一個統一的標準、規範的規章管理制度和操作程序，不少的教育工作者和管理者是憑著個人的經驗和愛好來開展教育工作和管理工作，結果是造成了不少教育管理上的問題出現。當然，這與其本身發展與生存的背景和條件是相適應的。

自踏入新世紀以來，科學技術的高速發展，知識經濟的浪潮正滾滾而來，每一所學校的校政管理，也正面臨著一個前所未有的機遇和挑戰，資訊科技的日新月異，經濟全球化的趨勢及其所帶來的日益激烈的競爭，教育改革的加速作用和改革的複雜性與困難程度，也正爲我們各所學校的領導班子帶來一個新的思考：學校未來走向將何去何從？學校的管理理念將要發生哪些根本性的變化？學校又如何通過改革（包括教育觀念的更新、教育模式的多元化和多樣化、新科技教學方法與手段的應用、教育管理如何適應資訊時代的要求、以及校政管理機制與管理架構的整合等等），使自身能得到健康的、長期的發展？

面對著這個求生存、求發展、進入資訊化時代的社會，傳統的教育觀念和管理模式是否還能適應時代發展的要求呢？如何推動校政管理現代化、規範化和標準化，提高校政管理的質素，把好教學管理與校政管理質量關，無疑是擺在我們每一個處在教學領導與管理第一線的領導者面前的一項重要任務。下面，本文將運用泰羅"科學管理"的基本原理，通過對目前澳門在教育發展中存在的一些問題與案例的分析，來研究和探討解決這些問題的辦法。

一、案例分析

長期以來，我們的校政管理一直是處在一種混沌的管理狀態，盡管現時許多學校的辦校規模與過去的二三十年相比，已經發生了根本性的變化，班級設置已由過去幾個小學教學班，或屈指可數的若干初中高中教學班，發展成爲今天已經擁有的包括高中初中小學幼稚園在內的完全中學，或是完全小學；不論是在校就讀的學生人數，或是辦校的規模，都已經達到前所未有的發展水平。原有的校政管理模式已經是發生了質的變化，可以說是今非昔比。但是，在具體的教學管理實踐中，某些學校的管理模式仍然存在著不少問題，一些落後的、不合時宜的校政管理模式、教學模式仍然在某些領導者、教學工作者身上深深地植著根。他們的教學與管理行爲，正如美國學者肯•謝爾頓所指出的那樣："並非所有的'領導'範式都值得效仿，因爲有的模式中混雜著沽名釣譽或濫竽充數的成分……當領導者心胸狹窄、孤立地考慮自己的作用時，被領導者只能安分守己，而不能越雷池一步。"這番話正是一針見血道出了在我們現時的校政管理中所存在的問題。

問題與案例一：

相信有許多曾經在或者正處在澳門基礎教育第一線擔任教學工作的老師，都會提出這樣一個問題，爲甚麼現時的學生，他們當中的許多人，自我學習的能力是那麼低？學習的方法又是那麼的單一？針對這個問題，多年來，我對來自多所學校的不同學生進行過隨機調查和了解情況，發現他們在學習上都有一個共通點，他們在接受教育、吸取知識的過程當中，老師的教學行爲和教學方法，對他們學習的成長，特別是他們的學習能力、認知能力、解決問題能力的影響最大。在基礎教育學習階段，老師的教學行爲與傳授知識的過程中，比較普遍地存在著這樣一個共同的問題，就是老師的教學方法比較單一，過於偏重單向灌輸，引導啓發不足，對學生的基礎訓練不夠，特別是學習技能方面，

老師對學生的學習要求，也主要地是停留在要求學生對所學知識的“知悉”而爾，缺乏必要的習作技能訓練。這樣的教學管理模式對現在的小學與初中學生的學習影響最大，因而，他們的認知能力、分辨能力、解決問題的能力，相對來講也是比較低的。

通過長期的觀察和比較研究發現，初一級即剛由小學階段進入中學階段的學生，在開始進入中學學習階段的時候，他們當中有相當一部分人，連筆記簿與習作簿都分不清；當佈置家庭作業要求將在課堂上所學到知識進行整理，到規定時間交的時候，你會驚異地發現，可能會有三分之一甚至半數的學生不懂得要交習作，因爲在他們的心目中沒有做習作這個概念，以爲做習作即是抄筆記，是不用交給老師的……在初二初三級，你也不難發現，還有相當的一部分同學對老師所佈置各學科的練習，連問題解答的基本要求，也未能夠完全弄清楚。時下的學習風氣，背書背標準答案幾乎成爲當今學生學習取得升學成績的主流。這樣的單一單向的缺乏啓發引導的教學灌輸，只會是生產出一個個的背書機器，而喪失應有的學習能力。

問題與案例二：

爲甚麼會導致上述問題出現呢？在多年來的研究和觀察發現，根本就是一個教師質素與教師職業道德的問題。在教學過程中，處在教學第一線的老師，相信會經常遇到這樣一個問題，眾所周知，澳門教師的教學工作是相當之繁重的，許多教師都承擔著多個學科的教學任務，而且大多數老師每周的教學課時都有二十幾到三十節課，有的甚至達到將近四十節課。如此繁重的教學任務以及來自於社會與學校等各方面的壓力，令到部分教師在工作上難以負荷，在教學上出現了放鬆，重量不重質，對學生動手動腦的基本訓練也日趨減少，加上應試教育管理模式的壓力，以及校政管理上的要求，片面地追求升學率，結果造成了部分教師在教學管理上出現取巧，而忽略對學生基本學習技能的訓練。也造成了不論中英數史地物理化學等那一門需要考核的學科，每當在臨近學科知識考核之際，老師都會將有關複習範圍的習題答案準備好列印給學生，讓他們能在複習中背熟這些答案，以便在考核中得以通過。這種情況雖然並不算是很普遍，只是發生在某些教師身上，但也引帶出另一個很值得大家去思考的問題，這就是教師職業道德的問題。恩格斯當年也曾批評過這樣的教學行爲，他在批評愛北斐理科中學僵化的教學方法時這樣說道：“這個學校流行著一種非常可怕的背書制度，這個制度半年的時間就會使一個個學生變成傻瓜。”以下有幾個個案，可以讓大家一起來分析一下問題存在之所在：

個案一，曾幾何時，我們是不曾聽到過社會的呼吁、教師的呼吁、甚至家長的呼吁，要加強對學生基本學習技能的訓練，以提高他們認知能力、分析能力和解決問題能力。然而，在教學實踐中，我們曾經遇到過這樣一件事情，某校，竟然發生有某學科被學校某個行政領導在校務會議上要求不準再向學生佈置習作，其理由是某個年級的學生不做其它學科的習作，只是做這個學科的習作，影響到學生對其它學科的學習。查實，被禁止向學生佈置習作的那個學科並非是中英數這些主要學科，這個學科在各年級每周才有兩節課，按照教學的基本要求，每周對學生給予適當的基本學習技能訓練是必要的。然而，卻會發生這樣的問題。

個案二，現時的學校，相對來講，辦校的規模比起過去的二三十年前是擴大了許多，班級也增加了不少，在各年級學科的教學安排上，一般都是會由若干位老師共同擔任某年級同一學科的教學。在教學上，由於各個老師的專業素養與職業素養各不相同，在教學的效果上就出現了比較大的差距，這對某些老師來說，無疑也會造成較大的心理壓力。鑒於這種情況出現，並非每一個老師都能正確對待，努力學習，繼續進修，增值自己，提高自己的教學能力與職業素養。然而，類似以下那種不規範的教學行爲，在教學實踐中也時有發生。例如，某些老師在教學當中，不是有計劃、有系統、分步驟地去訓練學生的基礎知識和基本技能，在一堂課40分鐘裡面，有相當一部分時間是閑話家常，他們在那裡的教學內容經常是與實際的教學內容相脫離的。因而，長此下去，直接地影響到整個教學進度與

教學計劃要求。每到考核時候，這些老師又在那裡急不可待地將已擬定好所謂標準答案印發給學生，甚至有個別老師還會私底下減少必要的複習內容與範圍，提供某些所謂的“貼士”等等。這樣的教學行爲無疑地是會對整個的教學工作、學生的學習質素、以及學校的教學評估等等，都帶來了極其嚴重的負面效果。

問題與案例三：

俗話說，沒有規矩不成方圓。學校制定各項管理規章制度，包括學校的各項管理制度、教學工作條例、教師守則、學生守則、課室管理規則、教育行爲規範等等，目的就是要使學校的每一個成員（包括教職員工和學生），都有明確的行爲規範，以保證各項校政管理工作盡可能做到標準化、制度化、程序化和規範化。然而，在各項規章制度的具體落實與執行當中，也時有出現一些混亂與模糊的現象，尤其是在獎懲制度方面最容易出現。

我們都很清楚，在對學生實施獎懲管理中，應該是重在教育，以獎勵爲主，懲罰爲輔。論功行賞，論過施罰，這是學校建立獎懲制度的一條基本原則。落實這項原則，其對象都是針對某種行爲，而不是因人行賞，因人施罰。這是一個必須要把握好的“尺度”。但是，在實際的操作當中，就發現有以下這麼幾種情況：“以成見處罰”。有些老師對某些學生有成見，只要這個學生在他的教學當中稍有違規行爲，或與他教學理念相悖時，不問情由就施以處罰。“只罰不教”。有些老師爲求完成既定的教學計劃和教學任務，對於那些在課堂上蓄意違規的學生，只是簡單地運用學校的相關處罰條例，對該名學生給予處分，而沒有在事後對其進行教育幫助。“不教不罰”。有些老師爲了避免造成更大的師生矛盾，對於一些違規的學生採取放任自流的管理手法，既不去處罰，也不去教育，任由其發展下去。“爲違規者解脫”。有些老師爲使自己能在某些學生中留下一個“好印象”，對一些在學習中有嚴重違規行爲的學生，非但沒有及時地去這些學生給予必要的批評教育，反而去編織種種理由，爲違規的學生解脫不受懲罰。等等。

當初，泰羅也曾經遇到過類似的問題，在《計件工資制》一文中，他一針見血地指出：“管理一個車間，必須把許多具體工作制度化。”他認爲，在企業管理中，勞動生產率不僅受到工人的勞動態度、工作定額、作業方法和工資制度等因素的影響，同時還受到管理人員組織、指揮的影響。在《工廠管理》中，他進一步提出，對工人的勞動作業，必須要“確切知道要別人干甚麼，並注意他們用最好最經濟的方法去干。”因此，要提高生產效率，規範整個生產作業流程，必須要制定合理的日工作量，以一套標準化的作業方法、規則和制度，使工人的能力與工作相適應。爲此，他在《科學管理原理》中提出四項科學管理的基本原則：“第一，對工人操作的每一個動作要進行科學研究，用以替代老的、單憑經驗的辦法。第二，科學地挑選工人，並進行培訓和教育，以取代舊體制下由工人任意挑選自己的工作，並根據其各自的可能進行自我培訓。第三，管理人員要與工人們親密協作，以保證一切工作都按已發展起來的科學原則去辦。第四，管理人員和工人們之間在工作和職責上幾乎是均分的，資方要把自己比工人更勝任的那部分工作承攬下來；以取代過去幾乎把所有的工作和大部分的職責都推到了工人們身上做法。”

泰羅的這些觀點和主張，正是一針見血地點出了我們現時校政管理中存在問題的症結。作爲校一級的領導班子，應該怎樣運用科學管理的方法，去糾正校政管理上出現的種種問題？作爲一校之長又應該怎樣帶領全校的教學管理工作走向制度化、標準化和程序化呢？下面就針對這些問題談談本文的一些看法。

二、完善制度，科學管理校政工作，規範管理行爲

泰羅認爲，要解決低劣的管理問題，就需要建立一套完整的工作制度，而實施這套制度的主要辦法就是任務管理，也即是對僱員在一定時間裡的工作和完成工作所需要的技術手段做標準化的處理。在當今這個科技昌明的時代，我們要求各辦校實體訂立和完善學校的各項具體管理規章制度，目的就是要使到學校的各項管理工作盡可能地做到標準化、制度化和程序化。它是學校裡面每一個教職員工和學生，在工作、學習和生活中必須要遵守的帶同行爲準則和行爲規範，也是爲了保障學校的校政管理工作得以有效的管理，以提高學校教育管理工作的效率和教學效果。當然，在我們現時的校政管理工作裡面，仍有許多規章制度的具體內容還不盡完善，還有許多漏洞或是不合時宜；在實施中，還有一些甚至是被人們誤認爲擺擺樣子，搞形式主義。因此，在制訂和貫徹落實學校各項規章制度管理條文細則時，必須要規範各項管理行爲，從有利於全體教職員工的教學管理工作、有利於學生的德、智、體、群、美全面發展出發，充分發揮規章制度在校政管理工作中的作用，逐步克服那些模糊的、不正確的認識和執行行爲。

(一) 校政管理行爲要實現規範化

從上述個案裡面，我們也不難發現，在教學過程中所出現的種種問題，主要是由於校政管理與教學工作行爲不規範所引起的。大家都知道，教育行爲規範是學校全體教育工作者在教育行爲方面的指導思想和基本準則，是教育工作者在教書育人過程中所必須要遵循的一般規則或辦事規矩。作爲一個教育工作者，在履行其職責的時候，必須遵從教育工作的基本原則，包括執行和遵守學校的各項規章制度，從事教學活動的各有關規定、工作程序、辦事規則、言行標準和教學工作紀律。實現校政管理規範化，目的就是要使到校政管理與教學工作的各個環節能夠有條不紊地運轉，促使校長及校領導班子在教學管理過程中，避免主觀性、盲目性和隨意性，減少“人治”的成份，加強“法治”管理，以保證校政管理工作能持續地、穩定地和正常地運轉。

爲能達到這個目的與目標，本文認爲：在教學管理工作方面，一要規範教師在開展各種教學活動的行爲準則和基本要求。每一位教師在履行其教書育人職責的時候，都必須要以學校辦校的宗旨、教育的總目標、教學的分目標爲依據，開展其教學活動，包括備課、講課、複習、作業、考核五個環節；二要規範可供教師或學生開展教學或學習活動、以及開展第二課堂活動時，使用校內場所或教學設施使用的基本要求和行爲準則，訂立和完善各有關管理上的規章制度，使到各項工作的開展能有法可依，有章可循；三要規範各項校政管理工作制度，制定各有關條文細則和罰則，使各項工作制度條文化、制度化；也可使在執行中能有明確規定，秉公辦事，不以權謀私。四要規範教師在教學活動中管理行爲與要求。在處理教學中學生問題的時候，所使用的詞語必須要規範，還要明確、恰當。

在教研方面，一要規範教師從事教學或教研活動的項目、內容和方式。目的是要明確教師開展這些活動的直接對象是甚麼？老師按規範行事，取得成效，應如何獎賞和肯定？若是違反規範要求、行爲不端，應如何對待，如何懲罰？若是超越其職責範圍的行爲，是許可或者是不許可，是禁止還是任由其繼續發展？是適當限制還是不加限制？凡此種種，在規範中都要有明確規定。二要規範教師在教學實踐過程中所必須要開展的教學與科研工作。對教師的教研工作要實事求是，從實際出發，要求上既不能過高，也不能太低。如果對教師的教研行爲標準規範得過高，不切實際，還可能會造成教師對教研工作可望而不可及；但如果教研行爲標準規範得太低，就會失去對教師開展教研活動應有的激勵和鞭策作用。三要規範教師集體備課的基本要求和時間。對教師的集體備課要做經常性的協調工作，消除摩擦、作風拖拉和本位主義習氣。必須要強調教師之間的互相配合和支持。

在教學質量方面，一要規範同一個年級同一個學科使用統一的教材，達致共同目標。同時，也要鼓勵老師博取眾家之長，補一家之短，多參考各類不同的書籍，補現有教材之不足。二要規範學科教學的基本內容與要求，以教學大綱爲基本依據，以目標教學爲核心內容，統一標準，統一要求，規範

教學行爲。三要規範考核的標準和要求。定目標、定計劃、定範圍，有系統、分層次地進行考核評價。等等。

泰羅也曾經這樣說過：“一切計劃工作，在舊制度下都是由勞動者來做的，它是憑個人經驗辦事的結果；在新制度下則絕對必須由管理部門按照科學規律來做。”因此，只有通過校政工作的規範化管理，我們的教育管理工作才能夠進一步走向標準化、制度化和程序化的。

(二) 優化校政管理結構，提高教學管理效能

泰羅指出：“資方和工人的緊密、親切和個人之間的協作，是現代科學或責任管理的精髓。”在進行校政管理過程中，一個優秀的領導班子，是不會令人感覺到他們的管理行爲是消極的或是消沉的。他們不論是在任何一種環境底下，順境抑或是逆境，總是會令人感覺到他們正在帶領大家朝著積極的方向發展；並且以身作則，表明自己的那種堅定的信念和巨大的生命力。相反，一個惰性的領導班子，只會給校政管理帶來問題叢生，就如上述例子所反映的那樣。因此，要加強校政管理，就必須要建設好校領導班子。如何做好這項工作呢？

首先，要優化管理結構，知人善用。從目前的情況來看，校領導班子的構成主要以下幾種形式：（1）它是由校長、若干名副校長、各部門主任、副主任、級組長組成；有的學校也包括各學科的科組長在內。（2）它是校長、若干名副校長、各部門主任組成；有的學校也包括各學科的科組長在內。（3）它是由校長與若干名主任組成。但不論其領導班子是如何一種構成形式，關鍵的問題是要選擇一些甚麼樣的人擔任學校各管理層級的領導與管理工作。

美國一位著名管理學家勞倫斯•彼德曾針對這個問題，提出了他一個精辟的論點：“在層級組織裡，每位員工都將晉升到自己不能勝任的階層。”他列舉了一些例子去論證這個觀點。例一，有一位多洛西•狄德小姐，在其念大學的時候是一個非常守規矩的學生，她的作業和報告不是抄襲教科和期刊，就是轉述教授的上課內容。她所做的不多不少總是完全吻合於別人告訴她的內容。因此，她被認爲是一名勝任的學生。當她成爲一名教師後，她教給學生的東西，不多不少正是以前所學的，從不超越範圍。但是，有一次學校發生水管爆裂，大水已將教淹滿，而狄德老師依然上課，直到校長沖了進來才救了全班學生。這個例子告訴我們，狄德小姐作爲一個學生，她可以勝任，但是擔任老師時她便已到達不勝任階層。例二，陶蘭小姐曾經是一位勝任的學生和優異的小學老師，後來她被升爲教學主任，其後她所教學的對象已經不是小學生，而是一群老師。然而，在教學上，她仍然採用適合於小學生的教學技巧來指導老師。

類似這樣的情況，在我們構建領導班子的時候就時有發生。本文前面所列舉的例子正充分地說明了這一點。

其次，要建立建全學科教學管理系統，抓好學科教學質量。在我們現時教學當中，許多學校爲了將學科教學的工作做好，均設有科組長，負責管理各年級學科的教學工作。他們負責制定教學目標，擬定教學大綱，落實每一個環節的教學管理。但是，事實上，在學科的教學實踐中，仍然存在著不少的問題，教學上的各自爲政，你講你的，我做我的，一年下來，就出現了明顯的教學差距，承上啓下的學科教學環節得不到應有的銜接，教學質素得不到應有的保障。不少接班的老師爲此大傷腦筋，不得不再爲原要求要完成的教學計劃、教學內容再花費一番周折。在教學上之所以會出現這些問題，是與許多科組長未能及時地對學科各教學環節中所出現的問題、採取必要的應對措施、給予相應的調整有關，結果使到上面例子所發生的情況愈演愈烈。

要抓好學科的教學管理工作，必須要明確教學目標要求。從目標的擬定，教學的實施過程，教學中的每一個環節的銜接，以及教學質量的保證，科組長必須充分地發揮其管理效能。每一新學年開始，我們總是聽到新接班的老師，經常抱怨上一年級的老師教學質量不過關，以至到從高三一直抱怨

到小學，甚至到幼稚園。因此，各學科的科組長必須要做好學科的教學管理工作，這對提高整體教學質素是非常之重要的。

那麼，我們應該要用一個甚麼樣的標準，來衡量一個年級的教學質量呢？由於澳門各學校所使用的教材五花八門，出自各個不同地區的不同出版社，以及某些學校還有自編教材，各學科在教學上也沒有一個能得到各校共識的教學大綱。因此，爲提高各學科教學質量，本文認爲，各學科教學管理，必須要結合本校各年級學科教學的實際情況，規範教學管理行爲，擬定教學大綱，訂立完成教學目標基本要求，以目標教學爲本。在教學操作上，各學科科組長還應根據各年級教學目標的達致情況，進行宏觀調控，定期檢測各學科的教學質量，學生學習質量，發現並研究本學科教學中所出現的問題，及時解決，以完成整個學年的教學計劃和教學總目標。

其三、建立多層次監督管理體系。爲搞好學校各項校政管理工作，提高教學質量，必須要建立一個健全的教學監督管理體系，上至校長，下到教導處主任、科組長及各年級科任老師，落實崗位責任，規範各層次監管工作責任範圍，層層負責；同時，還可組織一些有經驗的老師組成教學科研小組，專責研究教學上所出現的重大問題並幫助決策；並能及時對教學中可能會出現的一些新問題、新內容進行研究和教學試驗，從而爲學校開展各學科的教改工作奠定好基礎。

其四、推動資訊教育，促進科教發展。教育要面向現代化、面向世界、面向未來，這是我們教育工作前進的方向和面臨的任務，是時代對我們的要求。現時，澳門已有不少的學校在這個方面做了大量的工作，他們增加資源的投入，添置了現代化的教學設施，初步地建立起電腦網絡輔助教學中心和資源庫，在各學科的教學過程中，運用了現代化的教學工具和手段，自制課件來輔助教學，並取得顯著的成效，爲資訊教育發展推進了一大步。但是，在這個方面仍然有很大的發展潛力，有許多方面的工作，仍需要我們不斷地去研究和探討。

(三)優化校政領導班子，提高領導效能

行政長官何厚鏵在《二零零一年財政年度施政報告》中已指出：“澳門要盡早實現經濟的全面復甦，並在未來的競爭中立於不敗之地，提升自身的競爭力是必然的選擇，推動科教的發展亦正是其中的重要部署。”他指出：“在教育領域，政府將鼓勵教師不斷提升專業水平和教學素質，推動各教育機構發展資訊科技，以輔助教學。”同時，“隨著知識的急促增加和更新，填鴨式的教育實難於應付時代的挑戰。我們希望，廣大的教師和家長，在注重基礎知識傳授的同時，注意對青少年的學習興趣、學習能力和創新思維的培養，政府將爲此創設必要的條件。”在《二零零二年財政年度施政報告》中，行政長官何厚鏵特別強調：“政府將展開對原有教育制度的重新評估，鞏固義務教育的成果。我們鼓勵本澳各中小學在教育素質的課題上繼續努力用功，設置合適的教學標準，以利於逐步和水平日漸提高的高等教育接軌。”

爲此，爲要達致實現澳門這個未來教育發展的目標，就必須要提高學校的管理效能，優化校政管理機制，提高工作效率。同時，還要大膽提拔一些出類拔、品行良好的優秀人才，來參與學校的各項教學管理工作。那麼，我們應該選擇甚麼樣的人組成這個領導班子呢？

1. 要有堅定的政治信念，愛國、愛澳、愛教育事業，並能全心全意爲人民服務。
2. 要有正確的教育管理思想，並有廣泛的科學文化知識，具備一定的專業管理知識和管理能力，業務能力強，教育思想先進，教學上有創見、有權威性，並善於理財，還能不斷學習，提高和充實自己。
3. 要有改革創新的精神，並且能夠敏銳地、迅速地、準確地抓住發生問題的要害；能夠超前地把握發生問題的可能的事態發展趨勢；對發生問題能及時地作出決擇，提出解決問題的方案；在管理中還善於激勵下屬實現創新意圖；對於那些偶然出現的情況，也能隨機應變處之；以及知人善

任。

4. 要有團結合作精神，組織能力強，辦事有效益，善與人謀，懂得溝通上下級的關係，並且能夠發揚民主、寬容大度、吃虧忍讓。
5. 要有堅守原則精神，敢於開拓，敢於承擔責任。

因此，要把學校辦成一所高質素、高水平、現代化的學校，就必須要重視校政管理上的科學化、現代化和規範化，善於領導，善於運用現代化的科學教育手段來推動教育事業的發展。

三、構建標準化校政管理模式，把好教育管理質量關

教育評價是現代教育發展過程中的一個重要課題。從廣義上來看，它是對一切教育活動的方方面面的評價；從狹義上來看，它是對學生學習質量的一種評價。從概念上來認識，所謂的教育評價，實質上就是按照一定社會的教育性質、教育方針和政策，所確立的教育目標，對所實施的各種教育活動的效果、完成教育任務的情況以及學生學習成績和發展水平進行科學判定的過程。對於澳門這個多元化發展的教育管理體系來說，如何開展科學的教育評價工作，確實一個很值得人們去探討和研究的問題。

教育評價，實際上是促使到我們的教育活動達到預期目標的一項重要措施。在開展教育評價工作時，必須要需要一套明確的評價標準。這個標準訂立得是否恰當，是否符合本校教育發展的客觀情況，又是否能與當地的教育發展主流相適應，對於推動教育評價工作的成效是有著重大影響的。例如，在我們的實際教學中，時常都可看見這樣的事情發生，對教師的教學工作評價總是出現很大的分歧。在我們現行的教育制度或各校的校政管理制度，都沒有一個統一規範的評價模式，對教師教學工作的評價，主要是通過學生的考核情況來到去評定一個教師的教學能力和教學質素。

在對教師的教學工作進行評價時，也由於某些領導的個人偏見或成見，往往會對教師的教學管理工作，給予了不符合事實、不合理的評價，因此，往往造成了老師之間、師生之間、以及學校與老師與學生之間的矛盾等等。由此可見，沒有統一規範的評價標準，在評價當中又不符合事實，這樣往往會對工作造成很壞的影響。同時，用不恰當的標準來評價教師的教學管理工作，並不是鮮見的現象，尤其是以學生分數的高低來評價教師的教學管理工作，所帶來的嚴重的社會後果，不得不引起我們充分的重視。爲要將教育評價工作做好，充分發揮教育評價對校政管理的調控作用，本文認爲有必要做好以下幾個方面的工作：

第一、規範教育評價標準。教育評價標準包括效能標準、職責標準和素質標準三個部分。效能標準又包含效果標準和效率標準兩個方面。運用效能標準去評價教育工作時，主要是考察全校學生在德智體群美各方面的發展情況，考察學校的校風、教風和學風，以及學生掌握基礎知識的情況，他們的學習能力、認知能力、分辨能力以及解決問題能力的情況；同時，也考察在各項的教育投入中所帶來的成本效益。

運用職責標準去評價教育工作時，也就是對教師在教學活動中所承擔的教學工作和完成任務的情況進行評價。一是要考察教師的備課質量，包括對教學大綱鉆研得是否透切，對學生的學習情況是否有深入的了解，對教材的重點要求是否真正的了解，教學方法有沒有針對性地進行設計，教學結構安排是否合理，教案的詳略是否得當。二是要考察教師講課的質量，包括講課的目的和目標是否明確，教授的內容是否具有科學性和思想性，是否能突出重點，整個教學結構的設計是否嚴密，教學方法是否靈活生動，語言表達是否清晰、鮮明、生動、準確，板書是否工整、條理，有否考慮到學生的學習情緒，講課有沒有注重實效。三是要考察對學生佈置家庭作業的情況，包括有否對學生造成過重的負

擔，有否超出正常的教學範圍，是否切合教材的要求，對學生作業的批改是否及時、認真、準確，在對作文批改時有沒有講評。四是要考察對學生課堂內外的輔導情況，包括分類分級輔導，有沒有經常性和耐心。五是考察考試測驗工作安排的情況，包括命題是否嚴肅認真，題目的綜合知識、基礎知識難易程度的分佈編排是否合理，評分標準是否正確，考核之後有沒有進行認真總結。等等。

運用素質標準去評價教育工作時，也就是對全體教職員工在完成工作任務時整體表現作出評價，包括他們的政治態度、思想水平、工作能力、知識結構和實踐經驗。在政治方面，主要是考察他們的政治立場、思想觀點和行爲方式。在思想水平方面，主要是考察他們的事業心、上進心、原則性、紀律性、廉潔性、民主性和堅韌性。在工作能力方面，主要是考察他們的創新能力、指揮協調能力、應變能力、任賢能力、綜合分析能力和公關能力。在知識結構方面，主要是考察他們的整體知識結構，包括專業知識、業務知識、管理知識以及其它社會科學和自然科學等方面的知識。既有專才的技能，又有通才的本領。

由此可見，教育評價是一個理論與實踐密切結合的活動。因此，在制定教育評價標準時，必須要研究各有關學科的知識，從本質上去認識教育的發展規律，通過對教學過程本質的認識，來提高我們教育工作的有效性，提高校政管理的效能。

第二、建構科學的教育評價方法。要完成學校的各項教育評價工作任務，不論是自我評價還是他人評價，都必須要有一些評價的方法。這些方法不是隨機地臆造出來，而是通過科學的驗證，實踐的檢驗，從而證明是一些行之有效的評價工具和手段。目前，對學校進行教育評價的方法主要有以下幾種：

1. 相對評價法。它是將被評價的對象集中起來，選取一個或若干個作爲基準，然後把每個評價的對象與基準進行比較，或者用某種方法排成先後次序。這種方法多用在對教師課堂教學的評比上。
2. 絕對評價法。這種方法主要是在將被列爲評價對象之外，確定一個標準，這個標準被稱之爲客觀標準，在進行評價時，就把評價對象與客觀標準進行比較。這種方法多用於高考的輔導上。
3. 個體內差異的評價方法。這種方法主要是對被列爲評價對象的各個部分，對它們的過去和現在，或者各部分之間進行比較評價。這種方法多用在對學生成長過程的認識上。
4. 數量化方法。這種方法主要是將數學量化的方法運用到教育評價中。這種方法多用在對學生學業成績的評價上。
5. 非數量化方法。也就是不採用數學方法來進行教育評價，如等級法、評定法、寫評語等。這種方法在現時的教學中也比較多地採用。
6. 分析評價法。這種方法主要是將評價的對象分解爲若干個項目，逐項評定。這種方法多用在一些較複雜的學生習作評定上。
7. 綜合評價。這種評價主要是對評價對象的整體進行評價。這種方法也是多用在對學生習作的講評上。

此外，還有自我分析法、他人分析法、統計分析法和綜合評判法等等。在此就不一一列舉了。總而言之，建立科學的教育評價方法，對提高學校的校政管理效能，對未來教育的發展，有著非常重要的現實意義。

結語

泰羅的科學管理思想，無疑是對資本主義企業管理的發展，作出了巨大的貢獻。自踏入新世紀以來，泰羅的科學管理思想也仍然發揮著其重大而深遠的社會影響力，盡管現代的管理技術和管理手段

也不斷地推陳出新，在教育管理理論的研究上，仍然是發揮著重要的指導作用。隨著資訊科技的日新月異，經濟全球化的趨勢及其所帶來的日益激烈的市場競爭，每一所學校的校政管理，也正面臨著一個前所未有的機遇和挑戰，教育改革的加速作用和改革的複雜性與困難程度，也爲我們各校的領導班子、各校的校政管理的科學化帶來一個新的思考：學校未來發展的走向將何去何從？

本文認爲，必須要積極推動校政管理現代化和規範化，倡導科學管理，提高校政管理的質素，把好教學管理質量關。從而在推行規範化的校政管理工作時，避免出現美國學者肯•謝爾頓所指出的那一類情況和那一類人，也就是：“並非所有的‘領導’範式都值得效仿，因爲有的模式中混雜著沽名釣譽或濫竽充數的成分……當領導者心胸狹窄、孤立地考慮自己的作用時，被領導者只能安分守己，而不能越雷池一步。”同時，在提高學校教學管理質素上，還必須要避免過分強調單一的、陳舊的、不合時宜的、與現實脫離的管理方法，不注重對學生的基礎訓練，無爲的單向灌輸，對學生缺乏必要的教學引導和啓發，以致造成了學生對所教授的知識還停留在“知悉”的層面上，而缺乏應有的學習技能。

在《二零零二年財政年度施政報告》中，行政長官何厚鏵還特別強調：“一個適齡的年青人，無論升學還是就業，其知識儲備來自漫長的基礎教育。”在這種情勢下，政府將會展開對原有的教育制度的重新評估，“在非高等教育方面，新的一年將本著‘作育英才，潛力盡顯’的目標，培養青少年學生成爲具有獨立思考能力和創新意識，富於社會參與精神的人才。”同時，還“將著重對現有的教育制度進行全面評估，調整政府、教育機構和家長三個方面之間的責任和分工，同時，探求新的教育制度和模式，鼓勵教師創新教學方法，改革課程設計，調整學生的評核標準，推廣活動教學、戶外教學及資訊教育等。”

對此，作爲校政一級的領導班子，怎樣因應特區政府的要求，推動校政管理現代化、標準化和規範化呢？這就要求校政領導班子必須要重視校政管理的科學化、制度化，必須要完善和訂立各種教學管理的規章制度，也就是要使到學校的校政管理與教學管理工作盡可能地做到制度化、標準化和程序化。使到學校裡每一個教職員工和學生，在校政管理工作、學生學習和校園生活中，都有一個必須要共同遵循的行爲準則和行爲規範，從而保證學校的各項工作，包括教學管理、學生的學習生活、課堂秩序、組織紀律能得以有效的管理，以提高學校的教育效能和教學效果。更重要的是，還必須要重視優化校政管理結構，優化校政領導班子，提高教學管理效能和領導效能，重視教育評價工作，這對於校政管理走向現代化、制度化、程序化和規範化，是有著十分重要的現實意義。

由此可見，盡管泰羅標準化管理理論的提出已有百多年的歷史，但是，由於在我們現行的校政管理中，仍然是存在不少不規範的管理現象，並且對我們現行的教育工作也已是造成了許多負面的影響，這在前面的討論中已作了一些具體的描述。本文在此重新提出這個理論，目的就是要引發大家關注這個問題，重視這個問題。同時，也祈望各位教育工作者，能共同爲澳門教育的未來發展出謀獻策，共商發展大業。

參考文獻

1. 《校長全書》(上下卷）。中國檢察出版社。
2. 肯•謝爾頓編(美)。《領導是甚麼》。 上海人民出版社。
3. 張玉田等著。《學校教育評價》。中央民族大學出版社。
4. 王樂夫編著。《領導學：理論、實踐與方法》。中山大學出版社。

5. 《校長手冊》。紅旗出版社。
6. 人事部廣播電視教育中心編。《公務員行爲規範教程》。湖南科學技術出版社。
7. 瞿葆奎主編。《學校管理》。人民教育出版社。
8. 劉羨冰著。《澳門教育史》。人民教育出版社。
9. 《二零零一年財政年度施政報告》。中華人民共和國澳門特別行政區。
10. 勞倫斯•彼德著(美)。《彼德原理》。中國文聯出版公司。
11. F•W•泰羅著(美)。《科學管理原理》。團結出版社。
12. 《行政管理中的組織、人事與決策》。張國慶北京大學出版社。
13. 張尚仁著。《管理•管理學與管理哲學》。雲南人民出版社。
14. 謝英。<論多元社會文化背景下的教育發展——澳門特區政府教育政策功能之探討>。《“多元化教育的探討”教育研討會論文集》。澳門大學教育學院／澳門特別行政區教育暨青年局出版。
15. 謝英。<對推動教育改革一些問題的思考>。《“澳門回歸祖國後教育發展路向”學術研討會論文集》。澳門教育界慶委會出版。
16. 《二零零二年財政年度施政報告》。中華人民共和國澳門特別行政區。

貳、教師教學實驗及方法的經驗分享

第一部份
師資培訓

湖北省仙桃市小學和初中教師素質及師資培訓的調查研究

華中師範大學　孫民從　郭文安

摘要

我們通過對中國湖北省仙桃市的部分學校和教師的調查，發現其基礎教育機構中的教師隊伍素質尚不能滿足教育改革和發展的需要，存在學歷偏低、專業能力不足、角色意識傳統等問題。各方對師資培訓極爲重視，採取了許多措施，開展的大規模的教師培訓，但培訓中出現了各種矛盾：所學非所用、高學歷低能力、能力提高觀念陳舊等。爲此中國的教師培訓應注意建立健全的培訓制度、合理地利用社會各種資源、更新培訓課程和教材，並注重校本陪訓。

關鍵字：教師素質、師資培訓、調查

爲應對科學技術的飛速發展帶來的挑戰，自上個世紀80年代以來，世界各主要國家都進行了大規模的教育改革。中國大陸地區自上個世紀90年代初也開始了以培養學生的創新精神與實踐能力主題的教育革新，採取了種種有力措施，推動教育產生適應時代發展要求的變化。力圖全面提高學生素質，把年輕一代造就成富有創新精神的建設者。但國內外教育經驗反覆證明，教育改革成敗的關鍵因素在教師。受國際教育局委託撰寫《世界重大教育問題》的法國教育家讓·托馬斯早在 1975 年就提出：「教師的態度最終決定著（教育）革新的成敗[1]。聯合國教科組織出版的《教育改革：經驗與前景》一書中也明確指出「沒有一支力量很強的教師隊伍，就不能很好地進行教育改革」[2]。美國 60 年代爲提高中小學的教育質量而掀起的課程內容與教學方法的改革運動，並沒有取得理想的效果，其原因主要在教師，因爲「大多數教師仍然沿用原來的教材和教法進行教學」[3]。在這方面，我們也有類似的經驗教訓。因而原國家教育委員會在擬訂「面向 21 世紀教育振興行動計劃」時，將「實施『跨世紀園丁工程』，大力提高教師隊伍素質」作爲一項重要內容提出。並明確指出「振興民族的希望在教育，振興教育的希望在教師」。

一、教師隊伍素質急待改善

爲瞭解我國在基礎教育中教師素質和師資培訓方面的狀況，我們於 2001 年 11 月 20 － 25 日到湖北省教育廳師訓處和仙桃市教育委員會師培訓科以及仙桃市的六所學校（小學四所、初中兩所）就教師素質和培訓、提高的問題做了專題調查研究。

湖北省是大陸中部的一個基礎教育發達的省份，人口5950萬，經濟發展處全國中等水平，2000年有小學 23372 所，初級中學 2678 所，對大陸中部地區有較好的代表性。仙桃市是湖北省中部一個經濟和教育處於全省中上水平的縣級市，人口 147.4 萬，有小學 428 所，初中 46 所，對湖北省有較好的代表性。我們在調查中發現，儘管改革開放以來，基礎教育機構的師資素質有很大變化和提高，但仍存在許多問題。

（一）教師學歷偏低

在 1993 年國家頒佈的《中華人民共和國教師法》中，對各級各類學校的教師的學歷標準做過規定，其中要求小學教師應由中等師範的畢業生擔任，初中教師應由師範專科學校或其他類型的專科學校的畢業生擔任。應該說這一基本標準要求較低，和世界發達國家相比有較大的差距。但現任教師仍

有近四分之一無法達到要求。湖北省的 149049 名初中專任教師中，學歷達到國家要求（大專以上）的只佔78%，尚有22%（總數爲32791人）爲中專及其以下學歷，在總數爲283444人的小學教師中，學歷達標者爲76%，尚有24%（68026人）的學歷在高中及其以下。

教師學歷水平偏低，表明教師總體的理論水平偏低，這影響他們對教育思想、教育觀念的吸收，導致教育實踐活動的因循守舊，從而不能適應教學改革的要求，容易產生教育改革的阻力，不利於教育質量的提高。

（二）教師專業能力不適應教育改革的要求

我們在仙桃市抽取了6所學校（其中小學4所、初中2所），並用隨機方法在每校抽選了180名教師進行了問卷調查，調查結果如下：

表1　教師專業能力現狀的調查統計

	理解和處理教材的能力		組織教育教學活動的能力		和學生溝通的能力		班級管理的能力		動用現代教學媒體的能力		自我提高的能力	
	人數	百分比%	人數	百分比%	人數	百分比%	人數	百分比%	人數	百分比%	人數	百分比%
完全能滿足工作需要	129	71.67%	132	73.3%	75	41.67%	101	58.33%	33	18.33%	43	23.89%
基本能滿足工作需要	45	25%	39	21.67%	48	26.67%	64	36.67%	54	30%	61	33.89%
難以滿足工作需要	6	3.3%	9	5%	37	21.67%	15	8.33%	48	26.67%	39	21.67%
無法滿足工作需要	/	/	/	/	20	11.1%	/	/	45	25%	37	20.56%

從表中可以看出，在教師的能力結構中「理解和處理教材的能力」，「組織教育教學活動的能力」和「班級管理的能力」三個方面，在教師自評中認爲較強，能完全滿足工作需要的佔大多數，但在「和學生的溝通能力」、「運用現代教學媒體的能力」以及「自我提高的能力」三個方面在教師的自評中則認爲偏低，有相當的教師認位不能很好地滿足工作需要。而這三個方面的能力恰恰是當代教育改革中教師素質必備的內涵。

（三）教師角色意識有待更新

角色意識是人在特定的文化背景下的長期的社會實踐行活動中形成的，它是影響人的職業行爲的基本因素。對教師角色意識的調查結果見

班級管理者	38	21.1%
心理輔導者	16	8.85%
知識傳遞者	41	22.8%
能力培養者	46	25.6%
學習條件創造者	23	12.8%
學習活動激勵者	16	8.85%
小計	180	100%

從上表中說明，小學和初中教師更多地扮演著傳統的「教師」角色，注重教育過程中的「傳道、授業、解惑」和對學生的管理，反映了教師在教育過程中佔據主要甚至專斷的地位，也說明當代教育改革所倡導的以學生爲主體的教育觀念，尙沒有被多數教師接受，更沒有成爲指導教師教育實踐的自覺力量。

總之，通過調查顯示，在現階段，小學、初中教師的素質不能適應教育改革的需要，必須通過各種形式的培訓，加以提高，這已成爲刻不容緩的教育改革的基礎工程。

二、仙桃市小學、初中師資培訓的主要措施

在大陸地區，教師的職後培訓工作一直受到政府和全社會的高度關注，在提高教師的專業素質方面起著重要的作用。我們通過對仙桃市基礎教育師資培訓調查來分析其培訓的各種形式及其機制：

（一）師資培訓的種類

當前，大陸地區的教師繼續教育可分三個大的類型：即學歷培訓、短期培訓和校本培訓。

1. 學歷培訓是以提高在職教師的學歷爲主要目的的培訓。學歷培訓又可分爲不同的實施形式，主要有脫產進修、函授教育和自學考試等。其特點是時間較長（2－3年）；課程開設系統；且側重於理論修養和基本技能的提高。它對從根本上提高教師的專業素質起著重要作用，受到政府高度的重視。由於教師提高學歷不僅能改善自身的素質，還能爲提高薪酬、爭取晉升提供條件和打下基礎，因而也能激起教師參加學的熱情。如在仙桃市的10356名教師中，每年都有1000多人報考各級各類高等學校的成人教育，97－99年三年中共有1592人被各高校錄取，接受函授教育和脫產進修，這還不包括參加自學考試的教師。

2. 短期培訓是根據教育改革需要以促進教師專業能力不斷達標和提高爲目的的培訓。它一般以縣、市爲單位組織，由以教師繼續教育爲主要功能的教師進修學校（院）承擔，由各級教育行政部門管理。近年來，仙桃市的教師短期培訓主要有八種：即新任教師的上崗培訓、教師職務能力培訓、骨幹教師培訓、轉崗專業知識培訓、教輔人員專題培訓、幹部培訓、電腦培訓和普通話培訓。其中教師職務培訓、電腦培訓和普通話培訓是全員培訓，即所有教師都必須參加。其他種類的培訓是針對不同教師的實際需要進行特殊安排的。短期培訓的特點是①考試把關緊；②管理嚴格；③對提高教師專業技能作用大，如普通話培訓對克服方言，推廣普通話教學起了決定性作用。

3. 校本培訓是各個學校自行組織，以教育和教研實踐爲主要途徑的教師培訓活動，其目的主要是提高教師教育、教學方面的技能和教育科學實驗能力。培訓的主要途徑是各種類型的教研和科研活動，如學校組織課題組開展專題研究、組織優秀教師上「示範課」、「觀摩課」或教師之間的「評課」活動、不定期地舉行學術報告會、經驗交流會等。校長培訓的特點是：①最能調動學校的積極性；②體現學校的具體要求與特色；③能將教學、教育科學研究與實驗結合起來，有助於推動科研興校，培養科研型的骨幹教師和學科帶頭人。

上述三種培訓相互聯繫、相互補充，組成了現行的小學、初中師資的繼續教育的體系，基本滿足了教師繼續教育的多樣化的需求。

（二）師資培訓的機制

人數眾多的中小學教師培訓工作要能長期開展，必須有一定的機制才能調動教師參加培訓學習的積極性，才能保讓培訓工作取得相應的成效。在調查中我們發現仙桃市教師培訓工作有著良好的動行

機制，包括管理機制和激勵機制。

1. 管理機制：指教育行政職能部門爲推動和開展教師培訓工作而制訂規章制度和管理措施。主要有：
   （1）制訂教師繼續教育規劃。爲推進教育繼續教育工作，仙桃市於1998年制訂《面向21世紀中小學教育繼續教育規劃》，不僅對確定了教育繼續教育的指導思想、工作目標、各類培訓的物件以及相關的政策措施，而且對所屬39個鄉、鎮、農場的722所中小學的各類教師在三年期間（2000－2003年）應進行的培訓的類型、內容和時間作了具體安排，並對下屬各級教育管理機關和學校在教師繼續教育方面所負的管理責任也作了明確規定，使得全市資培訓納入計劃有條不紊地進行。
   （2）組織實施。按仙桃市教委頒佈的《規劃》的要求，培訓工作實行分級負責，具體來說，市教育委員會成立「中小學教師繼續教育領導小組」，負責制訂教師培訓政策與計劃安排，籌措資金、建設培訓基地；鄉、鎮，農場一級的教育行政機構負責組織和落實受培訓的教師，和具體的組織管理，執行市一級的培訓政策；教師進修學校或職業教育中心負責教師培訓的業務工作，承擔相應的教學和管理；各中小學校結合各自的實際，負責制訂本學校教師的培訓計劃，選派教師參加學歷培訓和各方面短期培訓，並計劃與組織校本培訓，建本教師繼續教育檔案。
   （3）實行學分登記制度。爲規範中小學教師的繼續教育，強化師資培訓的成效，仙桃市教育委員會在教師繼續教育中實行了學分登記制度。即對每一位接受培訓的教師建立繼續教育檔案，根據接受培訓的時間、內容和類型不同，記載學分。並規定在5年內繼續教育的學分應累加達到40分的教師才能獲優先聘用。

上述三個方面的管理措施使教師職後繼續教育計劃化、制度化和規範化，形成了健全的管理機制，使教師的繼續教育工作能有序地展開。

在採取這些管理措施的同時，各級教育行政機構還充分利用了教師在職業上的競爭，增強了教師參加職後繼續教育的動力。

2. 激勵機制：指教育行政部門和學校基層領導爲激發教師參加繼續教育、不斷提高自身素質的自覺性而採取的措施。激勵機制主要有：
   （1）競爭上崗。在現階段，由於小學數量的減少，教師學歷與素質的提高，師範畢業生逐步增加，部分非教育界人士到教育界謀職，使小學、初中教師有了擇優聘用的可能，導致形成教師上崗勢態，這意味著只有接受繼續教育才能繼續工作，拒絕學習提高就意味著失業、待業。這使許多教師產生了職業危機感和不斷提高自身素質的內在動力，大大提高教師參加繼續教育的積極性。
   （2）經濟手段。教育行政部門在制訂鼓勵教師參加繼續教育時，還運用了經濟手段，一是將教師的學歷和薪金掛鈎，學歷高，薪水相應增高；二是爲參加繼續教育的教師提供一定的費用，如參加函授教育的教師在拿到文憑後由教育行政部門和學校各支付三分之一的學費等。
   （3）晉級評優。教育行政部門和學校還將教師參加繼續教育的情況，包括在教學和科研中獲獎情況和晉級評優聯繫起來，使教師的學歷、教育科研上的提高和科研成果在提薪晉級中得到社會的肯定。由於教師看到了自身素質提高的價值，極大地提高了參與各種學習與培訓的積極性。

三、師資培訓中的問題與前瞻

（一）近年來，大陸地區在師資培訓上取得了巨大成績，按新的要求（小學教師達到專科，初中教師達到本科，高中教師達到本科、教育碩士）迅速提高了小學、初中師資的合格率，培養了一批骨幹教師，使不少教師成爲科研類教師和帶頭人，但我們在調查中通過訪談瞭解到，現實的教師培訓中仍存在著不少問題。這些問題主要表現在：

1. 所學非所用的矛盾：這種矛盾表現在三個方面：一是學用脫離。在各類培訓中，不少課程在內容上脫離中小學教育的實際需求，教師花了許多的時間和精力學習，但無助改進教育工作；二是所修專業與所從事的專業不一致。因爲國內的繼續教育中存在不同專業學習難度不同，教師爲了儘快獲得學歷文憑，往往棄難求易，有些如初中理科專職教師因感到報考理工類專業難度較大，轉而報考文史類專業，就出現了教師所學與所教的「專業不對口」的問題。
2. 高學歷與低能力的矛盾：教師通過三年繼續教育，如不容易獲得較高的學歷，但卻未能從根本上提高自己的專業水平和工作能力。這除了「所學非所用」的情況外，主要由於工學矛盾或管理不嚴等原因造成師資培訓上學歷高水準低的問題。
3. 教學能力提高與教育理念保過的矛盾：一般來說教師對專業知識與技能的學習比較重視，提高比較快。而對教育理論的學習與觀念的轉變都較不重視，很少聯繫實際，造成專業能力強而教育理念仍然陳舊，慣於因循守舊走老路，而不思改革創新。這種矛盾使教師在教育實踐中缺乏自覺性和創造性，也影響了教師改善自身素質的動力。
4. 需要和條件不相符的矛盾：在社會急劇變化的時代，面臨高潮疊起的教育改革，無論是教育行政機構，還是教師，都有開展和接受繼續教育的強烈要求，但卻缺乏學習與培訓的各種良好條件與環境。一是各地教師培訓機構數量少、辦學水平不高，普遍缺乏高素質的培訓教師；二是政府部門和學校籌措的資金有限（仙桃市 2001 年用於教師培訓的經費爲人民幣 14 萬元，人均僅 13 元），不能爲教師培訓提供充分的經濟保障，教師（尤其是農村地區的教師）的薪酬較低，也難以完全承擔培訓所需費用，使教師的培訓工作面臨經濟困難；三是培訓機構設施條件普遍較差，難以保障教師培訓工作的效果和質量。

在現階段，上述四個方面的矛盾在不同程度上制約了教師培訓工作的順利開展和培訓質量的提高。解決這些矛盾將是影響今後教師培訓工作質量的關鍵。

（二）師資培訓工作的前瞻

爲了解決上述師資培訓工作中存在的各種問題，進一步開展教師培訓工作，培養出跨世紀的高素質教師隊伍，我們必須採用如下幾個方面的對策。

1. 健全教師繼續教育制度。各級政府和教育行政機關應通過立法的形式健全教師繼續教育制度，如規定教師參與繼續教育的義務，保障教師獲取繼續教育的權利；同時，強化各級政府或教育行政部門在籌措資金、改善條件和實施有效管理方面的職責，使教師繼續教育成爲一種終身教育制度。
2. 廣泛而合理地利用社會各方面的資源，建立高質量的教師繼續教育基地。師資培訓需要良好的條件與環境，因而建立條件優越的教師繼續教育基地是提高教師培訓質量的基本保證。教

育行政部門應充分利用各種社會資源來加快基地建設。如利用各類高校的人力、物力資源，完善成人教育學院的結構與功能，使之成爲中小學骨幹教師培養基地和各種教師短期培訓基地；利用中小學因生源減少而閒置的教育資源，建立新的師資培訓基地等，以加強各種師資培訓工作等。

3. 加強教師培訓課程教材的建設。在調查過程中我們一方面感受到各方面人員對教師培訓寄予的期望，另一方面又感到他們對現今的培訓工作的失望，而且被調查者認爲培訓效果不儘人意的主要原因是教師培訓的課程結構不合理，內容陳舊。一些課程和教師的需求不符，也不切合教育改革的需要。短期培訓缺乏合適的教材。因而各培訓機構有必要根據教育改革和發展的需要以及教師的個性化需求，建立科目眾多、富與變化，便於教師自主選修的課程體系。同時組織專家編寫內容新穎、能反映當代教育發展的培訓教材。

四、注重青年骨幹教師的培訓

師資培訓是全員培訓，旨在普遍提高教師素質，但工作須有重點，應著重抓好骨幹教師的培訓，特別是青年骨幹教師的培訓，才能更好地帶動教師總體素的提高。青年教師最肯定學習，積極上進，銳意改革，只要加以引導，提供條件，刻意培養，不難成材。研究表明，走上崗位後的5－8年是青年教師成材的關鍵時間[4]。應當把握住這一成材的關鍵期，不失適時機地抓好培養工作，因勢利導，並通過他們引導和促進教師群體素質的改善。

五、注重校本培訓

校本培訓是教師在學校領導的組織下，不脫離教學崗位，結合教師的日常教育工作進行的培訓，它往往以教師自學、討論和相互觀摩評議?主要方式，一方面它能克服集中培訓中心，理論脫離現實的缺陷，結合學校教育工作的實際問題，確立培訓內容，另一方面還能充分調動學校資源，促進教師進行自主開放的研究型的學習。有人認爲校本培訓應爲未來教師培訓的主要形式之一。

註釋：

1. 張人傑（1991）。《改進師資培訓的必由之路》；載瞿葆奎主編《教師》第396－397。人民教育出版社。
2. 同上。
3. 王天一等（1993）。《外國教育史》（下）第96頁。北京師範大學出版社。
4. 餘新佳（2001）。《優秀教師成長歷程的研究》第126頁。湖北教育出版社。

The Teaching and Learning Action Research Project: The Relationship Between the Teaching-Learning Process and Assessment

Student-teachers as Co-Researchers -The Hong Kong Institute of Education

CHAN Chi Kwan[1]
香港教育學院　陳智焜

Abstract

Colleagues from different departments came together with an aim to explore collaboratively our understanding on and answers to the questions (i) how do we procedurally establish a sustainable process of free and open dialogue with students and how to improve the quality of their learning; and (ii) what kinds of evidence do we need to gather to support students' self-evaluation of the learning and the development of our teaching? After a brief journey of Action Research together with the thirty-six 3rd year B.Ed. (Primary) students, from 26 March 2001 to 10 May 2001, I come to conclude that involving students in researching their own learning not only facilitated a meaningful dialogical relationship between lecturer and students but also helped improve learning and teaching. Students' reflections on and responses to the what, the why and the how a lesson had been carried through provided evidence on how well teaching and learning had taken place. I call our relationship dialogical in the critical theory sense that as I interpret the learning and teaching situation from my frame of reference and I need at the same time listen to my students' point of view so that this combination of viewpoints provides a more comprehensive picture of the learning and teaching situation. In this paper I will share with you my lived experience of inviting students as co-researchers to study their own learning and how I had responded to their comments and adjusted myself in the course of our encounter.

Background

You are welcome to travel with me on the journey of action research that I took from 14 February 2001 to 20 June 2001, the day this case report was completed and orally presented. I accepted the invitation sent by the Dean to take part in the project because I took it as an opportunity to divert my research interest from management to learning and teaching. I want to teach consciously. To live consciously will help us to know and understand more our own internal needs so that we can be wiser in our choices to satisfy our external needs; to teach consciously will not only improve our pedagogies but most important of all it will enhance our students' learning. We are responsible for our students' learning.

Before we start the journey let me give you the necessary information of the module chosen for this trip. The module that I chose for the action research is entitled "Educational Perspectives: the Sociological and Philosophical Perspectives." This is a three credit- point module. This module focuses on the philosophical basis of educational practices and ideas and the sociological contexts of education and their implications on educational processes. The stated aims, objectives and content of this module are:

Aim:

The general aim of this module is two fold.

a. To develop students' understanding in the theory and practice of education from different philosophical and sociological perspectives; and
b. To develop students' abilities in applying those perspectives to the examination of cases relating to educational aims, policies, context, and practice in Hong Kong.

Module Objectives:

To enable students to

a. describe the basic concepts in the philosophy and sociology of education;
b. understand the educational ideas of different philosophical perspectives and develop a personal philosophy of education;
c. identify the various functions of education and re-think education in the 21st Century; and
d. apply major sociological perspectives in understanding the Hong Kong educational system and practices.

Module Content:

a. Philosophy and philosophy of education: the need for self-knowledge and reflection; basic philosophical concepts such as knowledge and value, freedom and authority; philosophy as a process of critically analysing ideas, including asking searching questions about the justification of educational theory and practice;
b. Aims and basic principles in education as related to different philosophies or philosophical perspectives such as Confucianism, Progressivism or Existentialism: case studies and examples drawn from the Hong Kong educational context;
c. Re-thinking education in the 21st Century: learning revolution and social change, the changing role of teachers; developing a personal view about the processes of teaching and learning;
d. School as a social construct; and the functions of education: individual, social, political economic and cultural;
e. Introduction to major sociological perspectives such as: Functionalism, Conflict Theory, Symbolic Interactionalism or Exchange Theory and their application in understanding and explaining educational process through case studies, according to the following aspects:
    (a) socialization and social stratification;
    (b) selection and equal opportunities in education;
    (c) school as an organisation and teaching as a profession;
    (d) multiculturalism and gender equality.

I worked in collaboration with my colleague, John. Each of us was responsible for one group. John is an expert in sociology of education where I am a philosopher. In the module team meeting, we almost at once came to an agreement that he would take up the part on the sociological perspective and I would be responsible for the philosophical perspective. The rationale was that amid our tight schedule, such arrangement would provide us with time and space to better prepare our lessons and would enable us to have more spare capacities to take up other duties as required by the Institute. On the other hand, student's learning might well be enhanced if being taught by specialists. Such an arrangement meant we had to switch groups in the middle of the

module. We decided that I should take up John's group first and vice versa. The rationale was to enable us to have personal guidance given to our group of students in their thesis writing. Anyway, we were aware of the fact that the time we spent with each group would be halved if we opted for this arrangement. The result turned out to be just good. Students supported our decision and they told us that they were happy with the arrangement.

My Belief in Doing Philosophy

I believe that doing philosophy is not mainly a matter of studying the great works in the field. It is rather engaging in philosophical thought of posing philosophical questions, of being interested in solving philosophical dilemmas. Philosophy contributes to strengthen teachers' reasoning capacities and abilities; it opens up for them alternative ways of looking at their own discipline; and it fosters the consideration and re-definition of teachers' positioning towards and within their profession and their worlds. My main concern in this module is to provide an environment where students can ask questions; decides on ways to answer the questions; act on the ways they have chosen; report and share what they have come up to. I will focus on developing students' ability to philosophize. Regarding students' learning I agree to the position taken by Heidegger.

> If the student only takes over something which is offered, he does not learn. He comes to learn only when he experiences what he takes. As something he himself already has. True learning only occurs when the talking of what one already has is self-giving and is experienced as such. Teaching, therefore, does not mean anything else than to let the other learn, i.e. to bring one another to learning - and only as long as he can do it – can truly teach. The genuine teacher differs from the pupil only in that he can learn better and that be more genuinely wants to learn. In all teaching, the teacher learns the most. (Heidegger, 1968, p.37).

In this report I focused on the actions that I had taken to "establish a sustainable process of free dialogue with students on how to improve the quality of their learning" and at the same time developed my pedagogy in response to students' on-going feedback on my teaching.

The starting point and end point of this research was the lived experience that I had gone through. I was trying to construct a possible interpretation of the actions that I had taken in response to the two research questions. Formative assessments are "on going assessments designed to make students thinking visible to both teachers and students and they permit the teacher to grasp the students' preconceptions, understand where the students are in the "developmental corridor" from informal to formal thinking, and design instruction accordingly" (National Research Council, 1999), and (Vye et al. 1998b) suggested that these assessments should provide students with opportunities to revise and improve thinking, help students see their own progress over the course of weeks or months, and help teachers identify problems that need to be remedied.

If philosophy is a process of asking questions (Schofield 1984), and a teaching of thinking, establishing an on-going dialogical relationship with students provides the conditions in which students can think independently, seek for reasons underlying their views and explore presuppositions. In this dialogical process a "community of enquiry" will emerge where I can encourage students to express their thoughts, where they will be asked to share their beliefs and judgment on the internal consistency and evidence that supports the different positions inherent in the many educational ideologies. The best way to establish this kind of dialogi-

cal relationship is doing things together with the same vision and mission. The thought of inviting students as co-researchers came to my mind. I voiced out this idea in the team sharing meetings and that idea was considered positively by team members. I went ahead with my thinking and the result proved to be encouraging. I will share with you now my lived experience on co-researching with my students in the paragraphs to come.

Participatory Action Research; Students as Co-Researchers[2]

I informed students my intention of inviting them to do an action research about their learning together in the first meeting. I briefly explained to the class what an action research was and asked those who were interested to come to see me after the lesson. I would be happy to have two to three interested ones but it turned out that five students came to me hesitatingly telling me that they were interested and eagerly asked me what and how they would be involved. Student asked,

> "Is it very time-consuming? I asked this because I am afraid that I may not have the time to get involved because of the very tight schedule at this time of the year."
> "Yes, we have lots of assignments ahead of us."
> "What is required of us? I am not sure whether I can contribute or not.'
> "Yes, I am interested but I need to know if I had the spare capacity to get involved."

I told them that what they were required to do was related directly to their learning. Their participation would not only help them to be more conscious of their learning but would also assist me to improve my teaching in view of their written and oral feedback given me at intervals. I informed them the following on how they would be involved:

1. **Reflective journal.** They would be given a note-book and on one page of the note book they were going to note down the main points covered or discussed in class and on the opposite page they would write down their reflective notes such as their response to classroom activities, lecturer's delivery, their thinking, arguments.

Format of suggested reflective journal

What I have learned and observed in class?	Reflections and comments
1.	1.
2.	2.

2. **Interviews.** I scheduled two interviews with them. I told them the tentative dates.

I told them not to worry because I would give them advice on and on. I thanked them for taking the initiative to participate and told them that I was looking forward to work collaboratively with them to enhance their learning and to improve my teaching. After they had left I read the names they had written down and tried to match their names with their appearance.

I came to realize that my relationships with these five students had suddenly changed. Ours were not only teacher-student relationship but we were also partners in a join venture now. Realizing that we had just entered into partnership I tried to remember those names. I called them by their names in the 2nd lesson. We used to exchange a few words at the near end of the class before they hurried away for the next lesson.

We had our 1st luncheon meeting in the Staff Restaurant as scheduled. They showed me what they had written and asked for my comments. I was delighted to read how students perceived what they had learned in

class and how they had made use of what they had learned in interpreting observations and experiences they had encountered in real life situation. They were applying their newly acquired conceptual tools in their reflection and thinking. They posted questions too. Samples of reflective notes by the co-researchers were tabled below.

Extracts from the co-researcher A's reflective journal

What I have learned and observed in class?	Reflections and Comments
1.School-based management—decentralization & empowerment—flexibility—schools are free to make decisions on the use of resources. 2.Freedom, autonomy leads to the call for accountability. 3.I - Thou relationship versus I and It relationship.	1.Devolution of power to the school is a good thing. However will the principal share authority with teachers? Who is going to supervise the principal? 2.I-Thou[3] relationship is a loving and caring relationship. I-It relationship is an instrumental relationship. 4.I will try to establish the I - Thou relationship with students.

Extracts from the co-researcher C's reflective journal

What I have learned and observed in class?	Reflections and Comments
1.Qualitative change and quantitative change. 2.When quantitative change amounts to a certain numbers qualitative change will take place. 2.In the process of quantitative change we don't see any qualitative change. 3.Quantity and quality change has its own principle. 4.Change: low—high; simple—complex 5.See the possibilities	This is my 2nd philosophy lesson. I felt that I could master better. At least, the feeling of knowing nothing about philosophy had gone. Anyway, philosophy is still a difficult subject for me. I don't know whether I have the confidence to master it. Today the lesson focused on various points. When I was reflecting on each point I basically could understand, but putting together I found that there are contradictions. If everything has a unique quality, then, if a student is with a bad quality, can a teacher change him/her? Another feeling was that doing Philosophy is like doing Chinese, we need to clarify every word and concept. Dr. Chan even used Chinese poems in the teaching. I never thought of linking philosophy with Chinese poems. In addition to philosophical concepts, I am also not good at Chinese. I am afraid that I couldn't understand philosophy.

Co-researcher C's reflective journal was rich with feelings and details. The last piece of writing that she wrote was encouraging and when I read it I felt satisfied. I vowed that I would do better to cater for my students' need in the time to come.

Co-researcher C wrote on 10 May 2001.

Before Dr. CHAN summarized what was covered in the module, I didn't realize that I had been initiated into so many philosophy concepts. Starting from Plato's allegory of the cave to the philosophy of change, the quantitative and qualitative change, the different educational ideologies, the I-Thou relationship etc, when I first came across them I found the concept difficult, but when I looked back now I felt that I had mastered many of them. Suddenly I felt that I had understood a lot.

Having students co-researching their own study not only helped to maintain a free and open dialogue with them it also helped them to be more conscious about their own learning. The reflective journal was kept because they had been involved in the project with their tutor. By keeping the reflective journal, students also were being engaged in self-evaluating their learning and provided useful information about a tutor's teaching as well. Because of the mutual trust developed, my relationship with the co-researchers got closer. We not only talked about their learning of this particular module, we entered into a dialogue of almost anything from teaching and learning to ideals and worries in life. The following incident would show you how one of the co-researchers came to me for help in a difficulty that she had got into.

An incident.

A critical incidence in the course of events would further substantiate my claim that I had established a free and open dialogue with students. In a lunch meeting with my co-researchers I noticed that one used-to be outspoken and active student turned very quiet and ate very little. I asked her what had happened and noticed that she was reluctant to speak up in front of the others I told her that she might came to me personally afterwards. She came to me in that afternoon and told me that she had committed a mistake. The night before she had studied very late with another classmate who lived in the hostel. It was so late that she forged an identity card with an intention to get entry into the hostel and stayed overnight in her classmate's room. The forged card was spotted out by the guard and the matter was referred to the hostel warden. The warden told her that her misconduct would be reported to the Student Affairs Office and she had to await the decision made by the Institute's Disciplinary Committee. She wept and was very worried. I told her that she was wrong and she admitted it. I thought that it would do her good by having a decision as soon as possible. In view of that I called the director of SAO the next day informing her about my concern. She thanked me for the concern and informed me about the Institute's procedures of handling a case of misconduct. She told me that as the case had just reached her and what she could do was to hold the Disciplinary Committee as soon as possible. I thanked her for her understanding and the next day I followed up our telephone conversation with an email. The email reads:

Dear Carol,

Our tele. conversation re. the captioned on 10 May refers.

Since Wing informed me about her wrong deed that she had committed and asked for my advice I feel obliged to send this email to you to express my views on the issue.

1. Wing is my student for the module Philosophical and Sociological Perspectives. She is also my co-researcher for the project entitled "Teaching and Learning Action Research Project: The Relationship Between the Teaching-Learning Process and Assessment. She was an active student in class and always responded to the lesson with thought-provoking questions. She supplied me regularly with feedback on her learning in class.

2. In a scheduled meeting on 10 May with Wing and other co-researchers I found her particularly quiet and took no food during lunch. I asked what had happened to her. She wept when she informed me about the misdeed that she had committed. She realized that she was wrong and regretted for what she had done.

3. I comforted her and told her to face the consequence that she had to face. I advised that she should try to concentrate on the exams and assignments ahead.

Wing has learned a lesson that she will never forget. I am sincerely pleading you and the Disciplinary Committee to give her a chance to carry on with her study and I can anticipate that she will be a more responsible and understanding teacher as a result of the lesson that she had learned in this incident. A speedy decision will surely help releasing the pressure and stress on her so that she will be able to concentrate her effort in completing her many assignments awaiting her.

Best wishes. CK

The next week, my student came to thank me and told me that she had been informed of the decision and was given a chance. She had to attend a workshop. It was apparent that the joint venture had hastened our relationship and her decision to approach me for advice was an indication of trust.

You may agree with me that inviting students as co-researcher had instilled in me as well as in my students a sense of companionship that we were together for a joint venture. Being partners we collaborated and maintained a free and open dialogue with each other and that had contributed positively both to learning and teaching.

In the 2nd scheduled interview at the end of the module, I asked them about their experience as a co-researcher. They said that once being a co-researcher they felt that they had a responsibility to note down what had been taught in class and observed what had happened inside the classroom. They were more conscious of taking notes, more conscious of other classmates' reactions to the teaching. Fearing that they might forget what they had thought of they had a felt need to write down their reflection and response each day after the lesson. They told me that they did more analysis and synthesis of what they had learned since becoming a co-researcher.

I felt the pressure of keeping myself alert in what is going on in class because I am expected to record the main points covered in the lesson and how I reacted to them afterwards.

It forced me to identify the main points covered in our discussion in class because I didn't want to note down everything covered.

I did more thinking on what I had learned in this module because I had to write down my reflection, feelings and responses to my learning after every lesson.

I am interested in philosophy especially the part on change and human relationship. Plato's allegory is really enlightening and stimulating. Being a co-researcher enhance my interest.

I appreciate the lunch talk and the afternoon tea much especially when they were free. Allow us to invite you for lunch after we have survived all the deadlines.

There was nothing better than inviting students to be co-researchers in areas directly related to their learning and our teaching with a view to "procedurally establish a sustainable process of free and open dialogue with students about how to improve the quality of their learning."

Sub Co-researchers

Another unexpected result of this action research was obtained by having the whole class involved in assessing their learning. Besides those five co-researchers, I also invited the whole class as my sub co-researchers. I called them sub-researchers purposely because the title of sub co-researchers sounded serious. I spared 15 minutes before each topic ended and asked the sub co-researchers, including the co-researchers to record down their lived experience and list 3-5 things they had learned under the topic. A special form was designed for this purpose. Here are some examples of feedback given by the class.

Samples of the sub co-researchers' returns

The Hong Kong Institute of Education
Department of Educational Policy and Administration

Name: ________________ Student No: ______________ Date: ______________
Topic: Leading Students out of the Cave

Reflections

1. In this lesson I learned:

-Philosophy is wisdom. Philosophy is wisdom which is a result of thinking and reflection. The story from Plato's Republic stimulate our thinking and discussion. It is really good to start a philosophy lesson with a story. I am anticipating every lesson that is coming.

-The allegory of the cave really got us into thinking and sharing. Is philosophy a process of thinking and valuing ?

-Ignorance is bondage. Is ignorance can also be happiness? Realizing our ignorance, we started to search for truth, but knowing the truth can be painful as well.

2. What I appreciate and like about this lesson:

-We discussed in groups, shared the different views we had on the story. This helped us to evaluate things form different perspectives.

-Group discussion is really good. I like the implicit meaning elicited from the story. The story can explain the current educational reforms.

-It is good to start the discussion with a philosophical story. Group members have sufficient time to express their views. The classroom atmosphere is free and relaxed. As there is no fix answer, we can freely express our interpretation of the story. It is good of the teacher to synthesize our many views and made a summary of them. The lesson is systematic.

3. This lesson can be improved in:

-It is the first time we touch upon philosophy. More guideline will facilitate our discussion on the symbolic meaning implied by the story.

-Discussion time can be shortened.

Life must be understood backwards. But they forget the other proposition, that it must be lived forward. Soren Kierkegarrd [4]

Looking back to the experience gained in involving students to research their own learning I can conclude that co-researching had proved to be an effective means to upgrade and upkeep 'Education Quality Work' in the Institute because it had the following results:

1. **A dialogical relationship was established**. I was greatly encouraged by students' enthusiastic response and comments when I read the feedback given me after the 1st lesson. I started the lesson with Plato's allegory of the cave. Student's read the story first and then grouped themselves into groups of five to share their views on how they perceived the story and what were the symbolic meanings depicted by the story. From students' feedback I could tell that it was a good strategy to start a philosophy course with a philosophy story. Please refer to the table on p. 16.

The first lesson had made a good impression on students. Two students had suggested that since it was their first time being initiated into philosophy more guidelines and questions to facilitate the group discussion would help them to think about the implied meaning of the story. One student felt that I might shorten the discussion time. Anyway, when a student came to me personally at the end of the lesson thanking me for initiating her into philosophy and telling me that she was anticipating every coming lesson with interest, I felt honoured and satisfied.

Actions Taken in the 2nd Lesson

At the start of the 2nd meeting, I responded to the two questions in students' feedback:

1. Is philosophy a thinking and valuing process?
2. Is ignorance also happiness?

We spent two meetings on Plato's Allegory of the Cave. In the 2nd meeting we further discussed and extracted the symbolic meanings from the simile. We concluded with the following points:

1. Ignorance is bondage.
2. Inculcated belief is a form of bondage.
3. Escape from bondage can be risky and painful.
4. We are our habits.
5. Know thyself.

I introduced the concept of quantitative and qualitative change to explain the process of habituation. More questions were written down on students' feedback.

1. If it is a fact, can it still be changed?
2. How can a teacher know when is quantitative change taken place and when is qualitative change resulted?
3. How many quantitative changes need to be taken place before qualitative change happened?
4. What is the proportion between quantitative change and qualitative change?
5. Would you please elaborate on the concept of internal and external factors that affect change?

The questions were substantial and related to our discussion on change in class. I was satisfied that

students asked questions on their learning. They were evidence of change. Besides the questions, I noticed that students had synthesized what they had learned and put them into words. The following are some noticeable synthesis on the theory of change made by students.

> Everything changes. Everything changes either quantitatively or qualitatively. Change is not only affected by the quality inherent in beings but also by external environment.

> A student drew a diagram to illustrate the concept of change that she had just learned.

> We got to be patient in education. Learning is a process that takes time. We must insist trying before qualitative change emerges.

> Teacher got to be patient with students because quality change will only come after sufficient number of quantitative change has taken place.

Judging from students' feedback I could say that many students in the class understood the concept taught. They had used the concept to draw conclusions and as a tool to explain phenomenon they had experienced. In the subsequent meeting with the class I commended them for taking effort in their learning, especially those who had written questions and who had made use of the conceptual tools for interpretation and explanation of their lived experience. I answered the questions raised.

A dialogical relationship with students on learning and teaching had been established. Getting and answering their feedback regularly on topic taught facilitated an open and free dialogue with students.

2. A spirit of shared enquiry nurtured. In the name of a joint research, students became more conscious about their learning and at same time I was more conscious of my teaching and my presentation. Peer observation and video-tapping a lesson was part of the Action Research to triangulate data gathered. The introduction of peer observation and the fact that students as well as the teacher were taped all contributed to the feeling and the spirit of a shared enquiry. I perceived my peer as my co-researcher and so was the man who helped to operate the video camera. I learned most about myself when I watched the tape again.

3. Students expressed their thoughts, shared their beliefs and judgment. In the process of co-researching, students freely voiced what they thought, learned and believed. Let us listen to what the students had said:

> I liked the survey to find out my belief in education.

> I learned that there were conflicting claims on what the aim of education should be. I need to develop my own philosophy of education.

> I agree to the judgment that "the unexamined life is not worth living."

Yes, death doesn't only take place in bed. Spiritual death has occurred whenever we stop growing or cease to learn.

4. Students were engaged in self-evaluation of their learning. Students wrote to tell me what they had learned and they responded to what they had learned with comments and questions from time to time. The lesson on human relationship was one of the best received other than the one on Plato's allegory of the cave. Below were some of students' comments on what they had learned in human relationship:

I learned to put myself in other people's shoe when observing and communicating with others. I learned to understand my environment from various perspectives.

I learn how to love. I am more aware of the difference between observing and judging our world subjectively or objectively.

I learned to enter into a dialogue with nature.

I understand the difference between the I-thou and I-It relationship.

5. Teacher improved teaching in response to students' feedback. Pedagogies were adjusted in light of evidence and analysis. I answered students' questions written to me the next lesson. In view of student's preference for discussion from feedback obtained in the 1st lesson, I restructured my approach to the topic on educational ideologies. Students were first led to answer the questionnaire on educational ideologies and identified their own educational philosophy. They were then grouped together in accordance to what ideologies they were more inclined to. Groups of students then sat together to read the article on the ideology they belonged to. They were requested to identify the claims and evidence of that ideology such as progressivism, existentialism etc. and presented their findings or understanding afterwards. I let them do the learning by themselves.

6. Mutual trust and respect nurtured. We cared for each other. I responded to students' questions and queries promptly. They wrote me comments, questions and words of appreciation. We had indeed entered into partnership in the learning and teaching activities.

All in all, teaching and learning had become more conscious when both the teacher and the learners were involving themselves in researching their own learning and teaching. I can conclude that having students as co-researchers has proved to be a successful means to enhance both teaching and learning.

Note

1 Dr. Chan Chi Kwan, Lecturer, Department of Educational Policy and Administraiton, The Hong Kong Institute of Education, 10, Lo Ping Road, Tai Po, New Territories, Hong Kong. Email:ckchan@ied.edu.hk

2 Participatory action research is considered as a form of qualitative inquiry that posits a collaborative self-reflective process among its participants to develop knowledge. The researcher, along with participants in this research process, identify and illustrate their individual concerns. Beliefs, and values (Jarrett, 1997)

3 The main focus of Martin Buber's Philosophy is on 'dialogue," between man and man, between man and God. He draws a sharp distinction between our relationships with things as objects of experience, contemplation, and use, and our relationships with others. The first relation, I-It, is essentially "detached." The second, I-thou, essentially" involves the whole person."

4 From The Journals by Soren Kierkegaard, translated by Alexander Dru. Oxford University Press, 1938. the Article "The Present Age" is collected in the book Existentailism. Edited by Robert C., Soloman, pp, 4-5)

Reference

1 Schofield, H. (1982). The Philosophy of Education, Unwin Education Books.

2 Vye, N.J., S.R. Goldman, C. Hmelo, J.E. Voss, S. Williams, and Cognition and Technology Group at Vandebilt. (1998). SMART environments that support monitoring, reflection, and revision. In Metacognition in Educational Theory and Practice, D. Hacker, J. Dunlosky, and A. Graessner, eds. Mahwah, NJ: Erlbaum.

3 National Research Council, (1998). How People Learn, Bridging Research and Practice, National Academy Press, Washington, DC

4 Jarrett, S. The Facilitator in Participatory Action Research: *les raison d'etre. (Method of Clinical Inquiry).* Vol. 20, Advances in Nursing Science. 12-01-1997, pp.45(10).

從幼教教師之專業素養檢視－臺灣幼教師資培育制度及課程內容

台北師範學院幼兒教育學系碩士班研究生　陳勤

摘要

1994 年臺灣《師資培育法》公布，將幼教師資提升至大學學歷，並開放多元管道培育幼教師資；該法宣示幼稚園教師之資格及地位提升，並將幼教師資培育管道由原先師範院校幼教系之單一管道，開放為各大學院校可自設幼教學程之多元管道。除了幼教教師的資格提高以外，我們更重視的是幼教教師專業素養的成長，唯有培育出具備專業素養之幼教教師，才能真正達到幼教師資培育的最高目標，並能提升台灣幼兒教育的品質。

關鍵字：幼教師資培育、教師專業素養

一、前言

自 1994 年《師資培育法》公布以來，台灣師資培育自此開始出現有別於以往的不同面貌，其中第二條第一款開宗明義的提到「本法稱師資者，指高級中等學校、國民中學、國民小學、幼稚園及特殊教育之教師」，幼稚園教師被規範在師資培育法所稱之師資中，並能在法律地位上與高中以下各教育階段之教師平起平坐；師資培育法亦宣示了幼稚園教師資格及地位的提升，將幼稚園教師之資格提升至大學程度，第四條第一款為「師資及其他教育專業人員之培育，由師範校院、設教育院、系、所或教育學程之大學校院實施之」，此時九所師範學院已設有幼兒教育學系，之後各大學或學院亦開始設置幼兒教育學程，幼教師資的培育管道亦多元化，開始大量培育大學程度之幼稚園師資，以期能提升幼稚園教師之品質及專業形象。

在幼教教師之學歷提升之後，社會上對於幼教教師之教學技巧及專業素養也會有所期待，期待幼教教師能在工作職場中有更好的表現，才能以實際之成效顯示其的確學有專精；但在有此期待的同時，卻也有另一項另人憂心的事實存在，學歷並不等於學力，大學學歷在一般人的心目中究竟代表了什麼意義？從大學的幼教系畢業之後就一定能成為一個好的幼稚園老師嗎？這是一個沒有標準答案的問題，但還是可以從各方面找到檢視的證據，本文就欲從幼教教師之專業素養，檢視幼教師資培育過程中給予一位未來幼教教師什麼樣的專業培訓，並檢視其課程內容是否符合職場的需求及教師個人成長之需求，是否足夠讓一位大學生成為專業的幼教教師。

二、幼教教師專業素養

1994 年公布之《師資培育法》，已將幼教教師的資格提升至大學程度，但是在幼教相關法令中，如《幼稚教育法》（1981）、《幼稚園園長、教師登記及檢定選用辦法》（1983），均無法跟上時代變遷的腳步加以修正，仍停留在民國七十年左右的師資水準，兩相比較之下，令人不得不感嘆幼兒教育在台灣之不受重視，所有幼教相關法令在最近二十年之內幾乎沒有修改，在新法產生之後，前法有所抵觸的部份卻不做修改或廢止，不但會使相關單位在行事之際產生難以適從之感，更使得一些不合格之幼教人員產生投機之心理，以為可以從中尋得些許漏洞以求得生存，造成幼教職場中

之一大問題，實有必要立即加以改善。

1986年台灣有兩篇碩士論文針對幼教教師之教學基本能力做分析及探討，分別爲李明珠（1986）的《幼稚園教師教學基本能力研究》，共歸納出六大類101項，以及張翠娥（1986）的《學前教育師資基本能力分析研究》，分析出共同之基本能力共59項，雖然二人所採用之研究方法及研究樣本不同，但所歸納出幼教教師之教學基本能力卻大同小異，以下就以李明珠（1986）所提出六大類基本能力做爲參考：

1. 教室管理能力；
2. 教學設計能力；
3. 教學評量能力；
4. 教學實施能力；
5. 教學環境佈置能力；
6. 教具製作及使用能力。

此六大類教學基本能力如果一項一項細部來看，還是可以發現其仍是針對幼教教師之言行舉止及基本之技能做一探討，也就是討論在幼教職場中可以實際用到的技能，雖然這些技能對幼教教師的確有其必要性，但是如果只是一直強調技能上的加強，教師就成爲教育中的工具，只具有實用性及功能性，而缺乏自主性及發展性，因此除了實用技能方面的強調之外，對於幼教教師之自主成長及專業發展才是重點，唯有讓教師能從工作中不斷地學習及成長，才能讓教師因應外面變化萬千的世界，而不是只侷限於小小教室之中，做一隻井底之蛙。

教師是一項專業，教學工作也是一種專業工作，這一點已經無庸置疑，陳奎熹（1980）認爲所謂專業工作，必須具備下述特徵：

1. 專業工作，必須運用專門的知識與技能；
2. 專業工作人員，必須經過長期的專門訓練；
3. 專業工作，必須強調服務的觀念，而不計較經濟報酬；
4. 專業人員，必須享有相當的獨立自主權；
5. 專業人員，必須有自律的專業團體與明確的倫理信條；
6. 專業人員，必須不斷的在職進修。

早期的幼教師資培育及相關研究，仍只著重於第一項及第二項之教學與學習，故幼兒教育長期以來不被認爲是一種專業，要成爲教師似乎變成一件很簡單的事，只要經過相關的專門訓練，並能運用專門的知識及技能即可，但事實上卻不是這麼簡單，因此，臺灣主管教育之部門－教育部（1995）所出版之《幼稚園教師手冊》，就提出幼稚園教師應具備之專業素養：（轉引自洪福財，2000）

1. 發揮專業知能
   (1)了解教學的原理和方法。
   (2)了解幼兒各方面的發展情形。
   (3)能運用專業知識設計和實施課程。
   (4)能運用專業知識作好班級經營。
   (5)運用專業知識作好幼兒保育和輔導。
2. 堅持專業人員的規範
   (1)服務的理想。
   (2)客觀和公正的態度。
   (3)專業道德。
3. 秉持優良的專業精神

由《幼稚園教師手冊》中的幼教教師專業素養，就可以發現除了應具備之專業知能之外，教師也必須堅持專業人員的規範並秉持優良的專業精神，以專業知能作爲一專業教師之基礎，先做好內在修養之充實，進而能要求外在修養之形塑，才能成爲一位內外兼修之專業幼教教師。

三、幼教師資培育制度及課程內容

1. 1904 年「蒙養院及家庭教育法章程」規定設立蒙養院，爲中國幼兒教育萌芽之始，幼教師資培育至今共分爲四期：（蔡春美，1996；蔡春美、翁麗芳、張世宗，1996）
2. 萌芽期－自 1904 年蒙養院設立至民國初年爲止。
3. 發育期－自 1922 年公布新學制至 1955 停辦師範幼師科爲止。
4. 停滯期－自 1955 年停辦台南師範幼師科至 1983 年恢復師範學校日間部幼師科爲止。
5. 發育期－自 1983 年師專日間部設幼師科迄今。

在萌芽期及發育期的師資培育，其階段相當於現今學制中的國中或高中，故其課程內容也多偏重於基礎學科之教授，如國文、讀經、外國語、數學、地理、歷史、物理、化學等，充實受業學生之基本知識，對於幼兒教育這一專門領域之科目卻不多見，僅有家事或縫紉與幼兒教育稍有相關，但關於幼兒教育之理論及教材教法卻尚未出現。至停滯期及發育期之後，師資培育之課程改爲學分制，課程內容也開始出現與幼兒教育相關之學門，如幼兒教育概論、幼稚園課程教材教法與實習等，顯示幼教師資培育已開始進入專業時期了。

早期幼教師資培育多由師範學校辦理，後師範學校改制，至今稱爲師範學院，台灣九所師範學院在 1991 年起陸續成立幼兒教育學系，在陳淑琴（1993）的研究中，以台北市立師範學院幼兒教育學系爲個案，進行幼兒教育學系成立初期發展之相關探討，從中可以發現，一個新的制度草創初期，的確會出現一些問題，尤其是整體的方向無法確定，接著便會發現課程與課程之間的相關性不足，最後只能由最基礎也最容易著手的技能學習類科目著手，這似乎是師資培育機構所面臨的共同問題，各師院幼兒教育系應在草創期的混亂階段之後，漸漸發展出各自的教學特色，針對系上教授學有專精之學門加以發揮，除了基本學科之外，還能發展出不同於其他師院的特色。

在師資培育管道多元之後，幼教師資培育不再是師範學院幼兒教育學系的獨家專利，其他各大學及學院都可以申請設立幼教學程，由大學在學生以輔系方式申請就讀，或大學畢業之後再報考幼教師資學分班，同樣均修習二十六個學分，依據教育部就幼稚園教師教育學程的規定，該學程應修學分數爲二十六學分，包含必、選修兩類科目及學分數：（歐用生等，2000）

1. 必修科目及學分：採學科領域計二十學分
   (1)教育基本學科課程：四至六學分；
   (2)教育基礎課程：二至四學分；
   (3)教育方法學課程：四至六學分；
   (4)教育實習課程（含各科教材教法）：六至八學分。
2. 選修科目及學分：計六學分，由各校依其師資及發展特色自行開設。

或許有人會質疑只要修習這二十六個學分就足夠成爲一個幼教老師了嗎，國小教育學程還要四十個學分，如果從表面上看起來好像少了十四個學分就少了很多東西，要成爲幼教教師顯然比國小教師容易多了；但其實少了的這十四個學分都是屬於選修科目，在必修科目方面，幼稚園和小學一樣有相同的要求，要成爲老師就必須修完這二十個基礎的必修學分，但爲什麼在選修科目上會有這麼大的差異呢？這個差異在我個人看來一點都不需要去比較或在意，幼兒教育和初等教育本來就是兩個不同的

專門領域，所著重的科目或理論要點也都不同，其所欲培育出來的師資要求也不相同，師資培育課程之科目及學分數自然也會有所不同。除此之外， Bredekamp（1996）認爲幼教教師必須能將幼兒的發展知識廣泛應用到各個領域，如幼兒的語文、認知、情緒、社交、生理發展等各個層面，也就是說幼教教師對幼兒的發展必須非常熟悉，因此幼教教師在培育的過程中就必須接受相關理論之培訓，這些基礎理論課程都已經包涵在必修科目之二十學分之內，所以修習完幼教學程之後，的確已經具備足夠之資格成爲幼教教師。

但進入職場之後，問題才會出現，幼教教師要如何將理論應用於實際教學之中呢？這也是師資培育過程中所無法實際教授的一環，可是師資培育並不僅只於職前的教育而已，實習課程及在職進修都仍然還是師資培育的一部份，最重要的精神及實作也是在這個部份才開始運作的。要解決這個階段所產生的問題，就必須在師資培育階段就培養出具有專業素養之幼教教師，一個具備專業素養之教師應該具有專業自主權，在其專業領域中，該教師必須有能力解決所有問題，如果無法解決，也會想辦法尋求支援及協助，並能隨時進行在職進修，充實自我之專業知能，以面對變化萬千的職場，不論是學校中之長官、同事、教室中的學生、學生的家長，教師都必須與之合作及溝通，如此才能算是具備專業素養之教師。

四、結論與建議

在現代化如火如荼的襲捲了全世界之後，經由科技的快迅傳播，全球化已經成爲一個極爲普遍的概念，雖然全球化這個概念早在八零年代就已有學者提出，但直到二十一世紀的今日，全球化仍在影響著全世界的人們，它不只在政治、經濟層面發揮作用，在文化上的影響更爲巨大，教育改革也不再只是單一國家的事，世界化的教改潮流正在衝擊著台灣的教育體制，許殷宏（2000）就針對全球化對師資培育的影響，提出了以下五點建議：

1. 培育具應變能力與多元文化視野的教師。
2. 兼顧全球化與本土化觀點的課程規劃。
3. 善用科技改進教學方法。
4. 教師應以終身學習爲己任。
5. 迎接平等互惠的師生關係。

幼教師資培育也應該趕上全球化的腳步，培育出新一代的幼教教師，已經在職場中的教師則必須發揮自身之專業素養，以終身學習爲己任，以下將針對國內幼教師資培育之現狀，提出相關建議：

1. 政府相關單位應儘快將幼教相關法令加以修改或廢止，民國七十年代公布之法令至今已二十年餘，早已失去時代之意義，且部份之條文已不適用於現狀，但政府單位卻遲遲未見動工，造成許多幼教問題產生，實應早日加以改善。
2. 幼教現場人員之素質良莠不齊，乃是早年幼教師資培育制度未完全建立之因，自民國八十三年師資培育法公布以來，幼教師資已提昇至大學學歷，政府應積極改善幼教工作環境，以保留大學學歷之幼教教師於教學現場，以良好之師資帶動整體幼教品質之改善與提升。
3. 建立良好在職進修管道，現今許多在職進修方式已然僵化，教師爲了職級之晉陞或進修時數之累積，常常是出於非自願性的參與相關研習活動，使得進修制度立意雖好但成效不彰，政府單位應以更積極之方式鼓勵教師主動進修，教師自身也應有所自覺，能透過進修達到自身專業素養之提升，獲得更高之工作成就感，這才是一良性循環。除此之外，許多進修管道往往只開放給公立學校之教師，私立機構或幼稚園之教師雖然很願意進修，但苦無管道，足見現在進修制度有其不完

善之處，政府應廣開進修之門，讓真正想進修之老師都能得到進修之機會，不應以公立或私立做爲門檻之劃分。

4. 在師資培育多元化之後，幼教師資培育之管道較以往更爲寬廣，有更多不同背景的學生可以成爲幼教教師，實爲一可喜之現象，可以爲幼教界帶來更蓬勃之生機，相對的，以往享有師資培育專利之師範院校，在此開放的年代，更應開發不同於其他師資培育機構之特色，在選擇機會變多的狀況中保持其吸引力，除了必修科目之著重之外，在選修科目方面應以系上教授之專長爲考量，開設具有不同特色的選修課程，以培育出更多元的幼教教師，因應現代多元的社會。

參考文獻

1. 李明珠（1986）。〈幼稚園教師教學基本能力研究〉。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版。
2. 洪福財（2000）。《幼教教師專業成長－教學反省策略及其應用》。台北：五南。
3. 張翠娥（1986）。〈學前教育師資基本能力分析研究〉。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版。
4. 許殷宏（2000）。〈全球化對台灣師資培育的啓示〉，《中等教育》，第51(6)期，第157－171頁。
5. 陳奎憙（1980）。《教育社會學研究》。台北：師大書苑。
6. 歐用生等（2000）。《國民小學及幼稚園教師所需之教育專業科目及學分數之研究，修訂版》。台北：國立台北師範學院。
7. 蔡春美（1996，12月）。〈臺灣幼教師資的培育與國立台北師院幼教系的發展〉。發表於國立台北師範學院幼兒教育中心主辦之「臺灣幼教世紀發展史」學術研討會，台北。
8. 蔡春美、翁麗芳、張世宗（1996）。〈幼教師資培育的歷史研究－從幼教教師教學實務能力培育的觀點〉。《國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學》，第6(2)期，第213－234頁。
9. Bredekamp, S. (1996). Early childhood education. In E. Guyton, J. Sikula & T. J. Buttery (Eds.). *Handbook of research on teacher education (2nd.ed.).* (pp. 323-347). New York: Macmillan Library Reference.

第二部份

教師專業素質

從職業到專業——一個教育工作者的心路歷程

粵華中學　陳偉智

摘要

要成爲一個教師，可能是一些人心目中的夢想。但當成爲一個教師的時候，接踵而來的，便將會是一連串的考驗和挑戰。假如你把它作爲一份職業，那麼找到一份比它更薪高厚酬的職位時，你可能會馬上另謀高就；假若你抱著得過且過的心態從事，這樣社會便真的多了一位人之患。下文是筆者從事教育工作多年的心路總結，藉著對過往的回顧，去反省和策勵自己。到了現在，作爲一個教育工作者，我只可以說正朝著專業的目標進發。成功與否，仍在乎今天是否努力！

關鍵字：心路歷程、教師專業

一、 是選擇也是抉擇

1.1 心願達成

還記得在一次面試教職時，有校長問我爲甚麼選擇教師這份職業的時候，我回應他說，我視教師爲一份工作而不是一份職業。職業可以自由選擇，工作則是自我抉擇，兩者的要求有所不同。成爲一位教師，是我讀書時的理想，但由於種種原因，個人對這方面並沒有作出甚麼準備。後來靠朋友的介紹，總算是入了行。不過當教師的薪金，遠比不上原先工作。可以說，我把投身教育視爲一份工作多於一份職業。猶幸這點的執著，使我能堅守自己的崗位直至現在。

1.2 現實的考驗

過往澳門的師範教育並不普及，只有聖若瑟中學附設的夜間師範課程。本人雖然對教師工作一往情深，但卻低估了這個行業的難度，在心理上和行動上並沒備。一個曾沒有受過師範訓練，單憑一腔熱血去從事教學的人，在首日授課後換來的創傷簡直不足爲外人道。若不是當時女朋友（即現時的妻子）的鼓勵，恐怕早已成爲教育界的逃兵了。所以我認爲：師範的訓練應該是每位新入職教師的必要條件；而對新入職教師的輔導工作，則是校方對學生和教師的應盡的責任。

二、 教學的需要和自我的要求

2.1 教師的角色和使命

韓愈在師說一文中提出，當老師的應負起傳道、授業、解惑的功能。社會上更有人把教師美其名爲「人類靈魂的工程師」，這正正說明了教育工作對社會的重要。教育除了是一個行業外，它更是一份良心的作業。除了一般教學的工作要完成外，對學生心智成長的培育更爲重要。所以，作爲一位教師，在各方面的要求都要比其他行業更爲嚴格，尤其在品德的層次上，更要成爲學生的典範。因爲教師的責任，是爲社會的未來培養人才，使下一代得到健康的成長。要達致這目標和理想，需要在各方面的努力。

2.2 成爲教師的基本條件

以往本澳師範教育尚未完備和專上教育仍未普及的時候，像我一樣以中學畢業資格入職的大有人在。但透過個人的體驗，特別是修讀完師範課程後，才發覺要成爲一個稱職的教師，只有熱情是不足夠的。教學的理論，再加上對學童生理、心理的認知，對推行教學活動實在有莫大的幫助。此外，教師本身是否具備良好的心理素質，與及高尚的品格，則將決定其教育工作能否成功。只有對教育有理想的人，才可以抗拒外來的干擾，才會以學生的利益爲本，不斷地改善和提昇教學的水平，達致己立立人、以身作則的效果。

2.3 知識、資訊和智慧

教學工作離不開知識的傳授，但單單強調知識的獲得，容易陷入應試教育的陷阱裡。現今的社會，是一個資訊爆炸的年代。對知識盲目的追求和灌輸，只會窒息青少年心智發育的空間。做教師要交付給學生的，應是一把開啓學問寶庫的鑰匙，讓學生在各自的領域上發揮，授之以筌而不是授之與魚，那麼學生的得益才會更大。因此，如何因勢利導，幫助學生建立自信和自學的能力，需要的並不再是教師的學識，而是教師的智慧。所以，要成爲一個專業的教師，除了要對本身的教授的科目有豐富的認識外，怎樣把知識轉化訊息，再凝聚爲學生的智慧才是最重要。

2.4 團隊精神和家校合作

教育工作的完成，有賴學校上下的共同努力和合作。同事之間的互相支持、提點，學校行政架構的健全，與及和家長的合作，是決定能否順利完成教學任務的關鍵。故此，人際關係的處理，也是必須掌握的技巧。團隊精神的健立，將有利於教育的推行。與家長的緊密接觸，亦有利於對學生的了解。需知教育的對象是人，施行教育的也是人。解決不好人的問題，教學工作絕無成功的可能。

三、關於教師專業的規範

澳門過往在一段很長的日子裡，對私立教育的領域都是採取放任自由的做法。直到一九九一年頒布《澳門教育制度》綱要法後，才開始進行比較有系統的管理。但是有關教師本身的兩項條文，卻遲遲未見落實。到了一九九六年，政府才透過憲報公布《教學人員通則》，即綱要法中的教師章程，稍爲厘定對教師的基本要求。至於相關職程方面，由九七年開始到現在，經歷多次專責小組的討論，甚至在去年廣發問卷收集教育工作者意見，到今仍毫無結果。

無容置疑的是，教師的權利和義務不能確立，對鞏固教師隊伍和提升教師素質勢必帶來負面的影響。但在未有法規監管之前，教育工作者更應自律，在爭取早日立法的同時，以更嚴謹的專業精神從事目前的教學工作。不要被社會人士誤認爲教師職程只是純爲改善教師福利而設。

專業需要他人的認可，但更重要的是要得到他人的認同。

從輔導個案看香港小學教師的輔導方式

香港教育學院教育政策與行政學系　霍瑞次

摘要

歸納教師輔導個案所提供的資料，教師在輔導學生方面主要集中幾方面：（一）強化學生的自我觀念。（二）以有效方法宣洩情緒。（三）建立積極的人際關係。（四）提升學習動機。（五）學習自律。（六）建立正確的價值觀。（七）親子教育。同時，教師展現下列與輔導有關的技巧：有效管理課室；留心傾聽學生的說話，觀察學生的表現；利用班級增進學生「社會化」的過程；在教學的過程中，讓學生體會學習的樂趣；在行政體系上，作爲學生和學校、社工和家長的橋樑及與家長合作。

Abstract

From cases of student guidance collected from serving teachers ， it is discovered that teachers have the following aims in student guidance：strengthening students self esteem；helping students in emotion management，improving students interpersonal relationship；motivating students to study；developing students ability for self-discipline；fostering in students positive values and establishing a good relationship with their parents. In helping their students ， teachers have demonstrated the following skills：classroom management skills ， communication skills ， observation skills and skills in establishing an environment conducive for socialization and study.

關鍵字：學生輔導

前言

一向以來，輔導學生的工作都是班主任負責，所謂經師與人師，教師除了授業以外，還要幫助學生解惑，「人師」便含有輔導學生全人發展的意思。在香港的學校，通常一位社工需要照顧幾千名學生，所以一般輔導學生的工作仍由班主任、輔導教師及訓導教師負責。筆者過去四年來（1994 - 2000），一直擔任香港教育學院「小學教師複修課程」〈學生輔導〉單元的導師，蒐集了多個教師認爲印象最深刻的學生問題個案，在個案中教師需要紀錄學生的行爲表現、性格特徵、家庭背景、以及教師處理方式。筆者以隨機抽樣的方式，選取了四十八個個案，作出分析，雖然算不得上是科學化的統計，但這些個案或多或少反映出香港小學生的心理和行爲問題，以及教師如何處理學生問題等。

資料與討論

普遍的校內偏差行爲

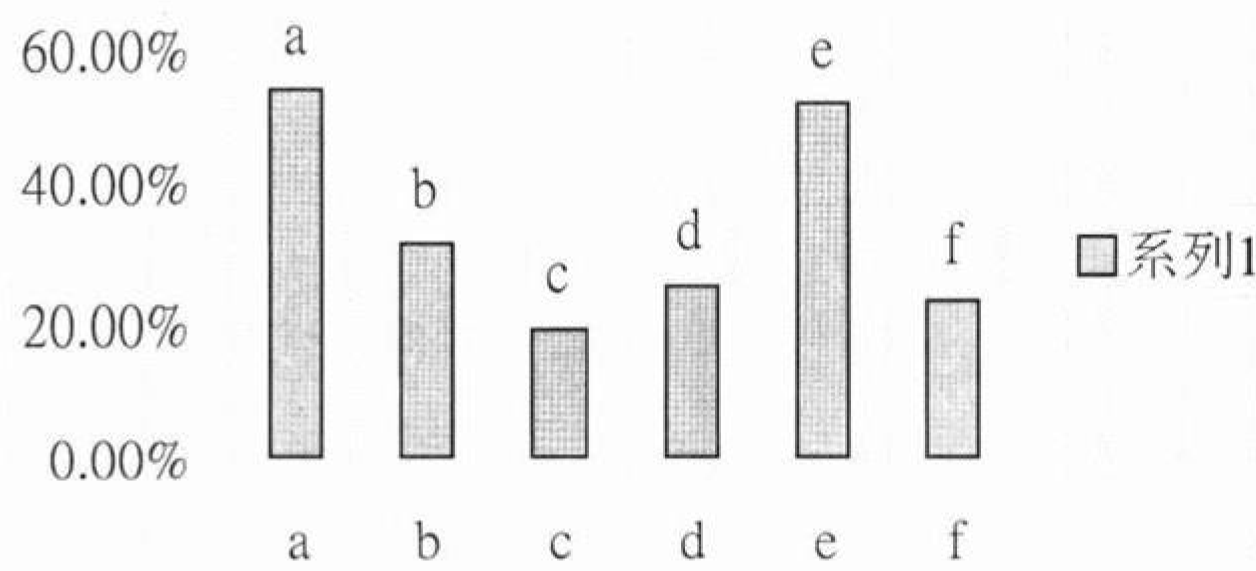


表1：個案中學生行爲問題

a. 缺乏學習動機 （學業成績不佳、欠交功課、上課不留心、逃學）
b. 不誠實（塗改分數、塗改家課冊、說謊考試作弊）
c. 偷竊財物
d. 暴力表現（發脾氣、打架粗言穢語）
e. 干擾上課（上堂無故離座、不尊重老師、騷擾同學）
f. 其他（追求異性、不參與課室活動、過於沉默）

在教師紀錄的個案中，教師印象最深刻的學生問題都和學習有關，其中以缺乏學習動機個案佔最大多數（54%），其中包括學業成績不佳、欠交功課、課不留心等。 同樣，干擾行爲（53%）也和學生上課的秩序有關，這些行爲包括上堂無故離座、不尊重老師、騷擾同學等，而學生的不誠實行爲 31.25%），例如塗改分數、塗改家課冊、說謊、考試作弊等，都可能是學生企圖掩飾他學習困難。香港的學校教育以學生成績爲主，考試成績是學校和家長都看重的，這對教師和學生都做成壓力。

普遍學生的心理問題

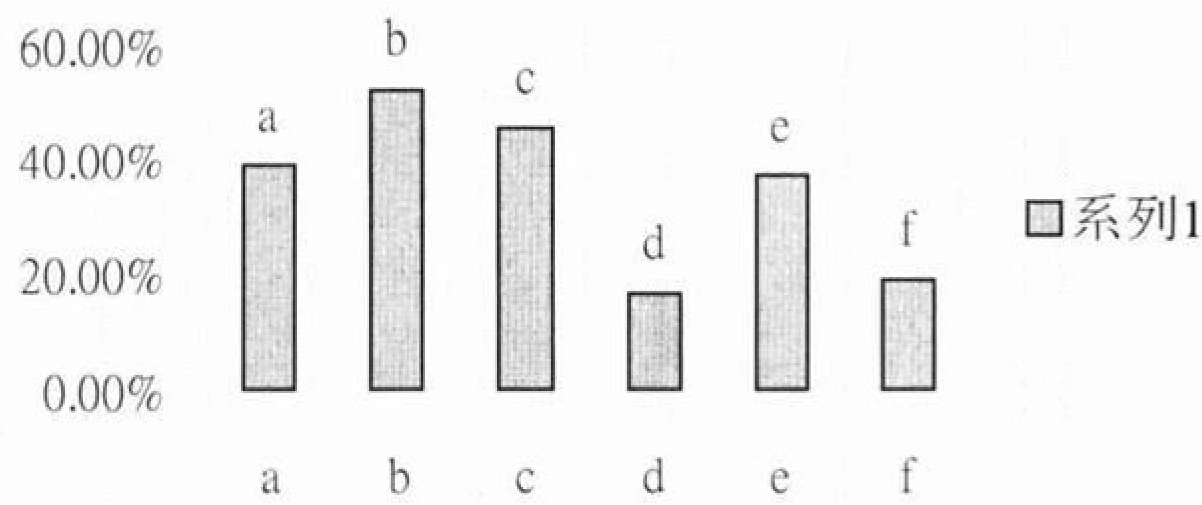


表2：個案中學生心理問題

a. 性格不健康（乖戾、孤僻、報復心重）
b. 自尊感低，自信心不足
c. 自我中心，以不當方法吸引注意
d. 學校生活適應困難
e. 焦慮、緊張、情緒管理欠佳
f. 對家人冷漠

很多教師的個案中都有提及學生自尊感低，自信心不足（佔個案的52%）， 並且自我中心，以不當方法吸引注意（佔45.8%），而人格發展欠健康（例：乖戾、 孤僻、報復心重）也頗嚴重（39.2%），而有情緒問題的學生，諸如焦慮、緊張、情緒管理欠佳（佔個案的37.4）。

自尊感低是香港學生的普遍問題，一九九九年中文大學推行校本優質基金的「學校躍進計劃」中的一項學童自尊感的調查，也發現學生年級越高，自尊感越低（明報，12/3/1999）。香港衛生署調查也發現，自覺自尊心偏低的中、小學生一年比一年多，以去年爲例，十萬名接受心理評詁的學生中，有六千名感自卑，佔百分之六，於九九年的百分之點六，及九七年的百分之四點九。這些學生經常哭泣、害怕上學、自覺無用、沒有人喜歡自己、剁手以引起朋友或大人的注意。這些情況和教師個案所描述有相似之處。

香港小學生的輔導需要

小學階段是個人成長的一個重要里程，成人的態度和行爲直接影響兒童性格的關係甚爲密切，小學階段的兒童正處於艾力遜「人生八階」中的「勤奮對自卑」的發展階段，高小學生可能處於「自我認同對認同混亂」階段 （李丹，1994；吳武典，1987）。兒童成績欠佳，或落後於同學，或比不上兄弟姐姊，他/她的自尊便會受損，而個人的無能感也因而更強烈，當兒童在學業上得不到成功感的時候，他們便會轉向破壞紀律方面以建立另類的自我形象。

另方面，家庭塑做了孩子的性格和行爲方式，舉個例說，在施加暴力的家庭養育方式是重要的影響因素。在兒童期，父母對子女有較多的控制與要求，但當子女逐漸成長，父母則須讓孩子學習獨立自主，進入青春期以後，孩子會較傾向反抗權威，父母須以鼓勵與民主的方式與孩子溝通。根據九龍婦女會的一項調查（明報，9/3/2001），顯示出受訪者無論是主婦，雙職婦女或男性，絕大部分（接近九成）均對照顧家庭感到壓力，調查亦顯示父母管教子女或輔導孩子功課的時間偏少，以管教子女爲例，有兩成至三成受訪者每日也不會花任何時間管教子女，其中尤以男性更爲嚴重，肯每日花五小時以上管教子女的受訪問者只有一成。因此，家庭失去故有的效能也造成學生問題日益嚴重的主因素之一（吳迅榮， 1999）。

由所收集到的輔導個案的資料分析，香港教師在學生的輔導方面，主要面對下列各方面：

（一）強化學生的自我觀念，提升自尊感：使小朋友感到自己的價值，欣賞及肯定自己的長處，並接受自己某些侷限性。

（二）教導學生以有效方法宣洩情緒：讓學生明白人對某些事物都情緒反應是自然現象，小朋友不需要壓抑自己的情緒，反而要是管理情緒，學會與人分享苦與樂，並以合理的方法疏散負面情緒，如找人傾吐，或尋求協助。

（三）鼓勵學生建立積極的人際關係：小朋力需要跳出自我中心，學習與人相處的技巧，以使自己更容易融入群體，加強對群體的歸屬感。

（四）提升學生學習動機，增加學習能力：使小朋友從學習中感到成就感和滿足感，並在其中得到樂趣，「愉快的學習」和「學會學習」是教育改革倡導的原則，也是教師最能影響學生的層面。
（五）指導學生遵守規則，學習自律：不守校規是最容易引起師生衝突的原因，也容易影響學生的人際關係，所以教師應當向學生解釋規則的含義，並邀請學生合作。
（六）培育正確的價值觀：在傳媒發達的今天，學生有機會接受不同的資訊，其中也充斥不良意識，況且青少年也極受朋輩的影響，很多小朋友的偏差行爲，都是錯誤的價值觀所引至。
（七）促進家長的親子教育：個案中的小朋友都或多或少與親人的相處都有問題，父母親對孩子的影響甚多，而要有效及長遠輔導孩子，父母親的家庭教育佔決定性的因素。

教師的輔導技巧

輔導有廣義和狹義之分，廣義的輔助是幫助學生發展和成長，預防學生問題行爲的出現，這包括發展學生的潛能、建立學生積極的自我觀、情緒教育、價值教育、 培養問題解決能力及有效的學習方法等，廣義的輔導其實是學校教育不可或缺的一部份。而狹義的輔導則是診斷和以有系統的方式矯治學生的問題，這需要有專業培訓的人員，例如學校社工等。不過教師與專業輔導員有極密切的工任關係，尤其是班主任可以在觀察和轉介方面下功夫，教師除教授學科知識外，應多關心學生，留心他們的表現。如發現學生有任何異常行爲，可以及早察覺，或在早期給予支援，在有需要的時候，也可轉介給專業人士作更深入的輔導（吳武典，1987；李健民 1989；鄭日昌、陳永勝 1991；鄭玉疊、郭慶發，1994；吳武典 / 金樹人，1996；鍾啓泉 1995 ）。

從個案分析，教師進行學生輔導時，都會採用下列的技巧：

- 課室管理技巧：爲學生營造一個愉快和融洽的教室氣氛，讓學生有安全感和歸屬感，適量的維持課室紀律與秩序，要達到這點，班房經營和規則的訂定十分重要，規則要簡潔合理，學生要明白規則背後的意義。
- 聆聽的技巧：與學生交往時，傾聽學生的說話，觀察學生的表現，幫助學生表達自己。
- 教學的技巧：與社工或輔導不同的是教師也同時肩負起教學的任務，而學業成績正接響學生的自我形象，教師的教學效能，也是廣義輔導的部份，教師了解學生的個別差異，讓學生體會學習的樂趣，發揮他們的潛能，鼓勵他們作出嘗試，欣賞他們的努力，而並非只計較他們的成績。
- 溝通的技巧：在行政體系上，作爲學生和學校的橋樑，一方面貫徹學校輔導的政策，維持紀律。另方面，也讓學生了解和接受學校的行政安排，而同時也反映學生的需要或意見。同時教師也是社工的合作伙伴，教師可以轉介有需要的同學接受服務，也在日常教學中配合學生的輔導工作。教師也需與家長溝通，不一定在學生有問題時才接見家長，手冊、通訊錄或電話都是溝通的媒介，保持與家長的聯絡，互相合作，以互敬互信的精神，攜手合作，幫助學生成長。
- 觀察的技巧：具有敏銳的觀察力和同理心，關心每位學生，留心學生的表現，及早發現需要幫助的學生，例如：身有傷痕、不整潔、沉默寡言、功課突然退步。這些都可能是一些徵兆——這學生遇到一些問題或困擾，如有這些情況，教師可以作初步介入，與學生傾談，如需要時與輔導人員合作，在適當時轉介有需要接受專業輔導的學生，提供有關的資料，並參與個案研究，協助推行輔導計劃，作出評估和給予回饋，在這過程中，教師應遵守保密的原則。

總結

要幫助青少年健康成長，除父母外，教師是極重要的一環。教師，尤其是班主任，進行學生輔導其實有很多方便，教師是課室的經營者，是學生重要他人之一，可以和學生建立較密切的關係，可以用較長時間觀察學生，也容易得到家長的信任，所以教師能掌握基本的輔導技巧，對幫助學生全面發展，十分重要。

無論在廣義或而狹義而言，輔導都是一種信念，一種態度，一份誠意。輔導根本是教育的一部份，在教學中，老師能對學生顯示愛與關心能對他們有所期望，能欣賞他們的長處，能包容學生的短處，能鼓勵學生嘗試，能認同他們的努力，能分享他們的失敗，這一切一切，已是很好的輔導。

附錄

個案一

發展性與預防性的輔導

一、輔導對象

小學高年級學生

二、學生的特質

學生均是來自啓導班的小五至小六的學生，年齡介乎 10-12 歲，合共十人。這些學生都有一個共同點，他們都是經教育署特殊教育組的教育心理學家測試後，被認定其學科程度（中文及數學科）較同級其他學生落後兩年，因而進入讀啓導班。為此，這班學生的自我價值頗低，以致影響他們的學習及待人接物態度。例如部份同學欠交課業、上課喜歡談話或與同學時有爭執等。

三、學生的需要

綜合而言，該班學生需要加強自信心，滿足基本需要，如舒適、安全感、歸屬感、成就感及自我實現等。

四、輔導目標

（一）長期目標：協助發展學生潛能。

（二）中期目標：發展際人際關係，學習與人相處的正確態度

（三）短期目標：

i. 交齊各科課業

ii. 遵守教室規則

五、輔導活動

（一）活動名稱：訂立教室契約

（二）活動的目的：

i. 教師與學生建立良好關係。

ii. 學生明白「教室規則」的重要性，並同意遵守。

（三）活動時間：約半小時

（四）推行日期：開課後一星期

（五）推行時間：爲期三個月

（六）活動前準備：

i. 在五張 A4 紙上劃上五等份。

ii. 將五張不同顏色的心形咭紙各剪成不同形狀的兩份，分別派給同學。

（七）活動步驟：

i. 請學生門快找回另一位夥伴。

ii. 請學生互相討論如何訂立五條教室規則。

iii. 教師向每一組派發一張 A4 張。

iv. 請同學將論討結果分別寫在 A4 張上的五等份上。

v. 教師將同學所訂立的教室規則分將貼在磁板上，全班同學先仔細閱讀，並請同學按其性質（紀律、課業、衛生等等）作分類。

vi. 教師帶領全班同學一起討論，隨機表示己見，並誘導學生在不同範疇內修訂理性而可行性的班級規則。

vii. 教師隨即總結並宣讀下列五項預期的教室守則，並須加以詳細清楚說明教師的要求、獎懲標準及分計算分法；教師須聲明如有違規，他們將得到甚麼後果）。最後教師要求全體同學貫徹遵守規則。

（八）教室規則的訂立：

i. 每天交齊堂課及家課。

ii. 上課留心聽講。

iii. 同學們和睦相處。

iv. 大家輪流擔當值日生工作。

v. 校服要清潔整齊，常剪指甲。

活動後跟進：

i. 教師將上述教室規則用電腦編印後張貼在教室壁佈板上，提示同學時刻遵守。

ii. 教師需徹實執行活動守則。

iii. 教師會藉讚賞學生的努力建立學習的榜樣。

六、個案分析

學生輔導是發展性和預防性的。本個案的教師作爲班主任，長期觀察及探討學生的特質及需要而訂定輔導目標，爲這班學生度身設計一個班級發展性輔導活動。

在這計劃中，學生在民主互信的基礎下參與訂定「教室規則」，這比一般由班主任硬性訂立規則，較尊重學生的需要，而且規則簡短而清晰，學生自然更容易接受，更加上學生有機會參與規則的訂立，他們更能明白規律和秩序的重要性，這樣更能提升他們的主動性，而師生和同學間的關係也能建基於坦誠及互相尊重，這有助於對班級的歸屬感。在行政體系上，作爲學生和學校的橋樑，一方面貫徹學校輔導的政策，維持紀律。在學校的紀律政策下，容許學生參與課生的紀律規範，讓學生學會自主與自律。

在本個案中，教師展現下列的技巧：

- 課室經營的技巧：她能爲學生營造一有秩序的教室環境，並以民主精神讓學生參與課室的決策，也因而增加了學生的安全感和歸屬感。
- 溝通的技巧：與學生交往時，讓學生發表意見的機會，傾聽學生的說話，觀察學生的表現，知道學生的需要。

個案二

矯治性的輔導

一、學生背景資料

小明，今年十一歲，讀五年級。在嬰兒時，父母親離婚，小明四歲時母親再婚。繼父家境富裕，繼父與前妻有一子，比小明大。母親與繼父先後誕下兩個女兒。兩個女兒都乖巧聽話，不用母親操心。小明與父親關係冷漠，但卻很疼愛兩個妹妹。母親對小明教導非常嚴格，也要求小明處處忍讓。在學校方面，小明愛欺負同學，又在上課時搗亂，班中同學都不喜歡與他交往。

二、不當的行爲

小明由一年級開始以不同形式搗亂，以吸引老師的注意，見家長次數越來越多。由三年級開始，則時常在課室打同學，也經常同班內頑皮學生搗亂。四年級班主任不接受小明的破壞行爲，對他採放棄態度，小明則的搗蛋行爲更變本加勵，成績也每況愈下，母親對他也沒有了期望。

五年級時，小明的班主任是一位富經驗有愛心的新老師，經常與小明母親交談，建立互相信任。訓導主任又任教該班中文，對小明與其他同學一視同仁，寬嚴有度。任教小明的體育老師，負責全校的活動，希望小明透過參與的活動矯正偏差行爲。

三、問題成因的分析

（一）基本需要得不到滿足

在複雜的大家庭中，小明是「油瓶仔」，失去卻安全感。在學校、家庭，小明都不受歡迎，內心缺乏認同。可以說，小明在愛、安全感、歸屬感等基本需要均得不到滿足。

（二）自我形象低

小明在家中沒有地位，連妹妹也比他強。他最爲人注意的時刻，便是他在學校犯了錯，老師約見媽媽時，所以下意識中，「壞行爲」才能爲他爭取到母親的重視，這也增強了他的錯誤行爲。

四、輔導目標

要培養小明的自尊感，首先讓他學會接納自己，對自己有積極的看法：同時也要學會接納他人，如果能提高他在課室中的社群地位，可能會加強他的學習意慾。

五、過程

小明學業成績差，所以不能發展出勤奮感，不過小明身材高大健碩，實在是一個運動家的材料，所以體育老師決定透過課外活動培養他的成就感，使他認清自己的能力，從而正確對待自己的長處和短處。

體育老師推薦小明代表全班參加校內運動會推球項目。小明不負所望，第一次嘗試到成功的滋味，取得該組冠軍，更能代表學校參加校際田徑賽。他很珍惜每次校隊的練習，在田徑訓練中表現不俗。教師更與他約法三章，運動員要有體育精神、和團體精神，不可因個人問題無故缺席，在訓練及

比賽期間，若有任何不良行為表現、或欠交功課、或因功課問題而被老師罰留堂，累積三次，便剝奪運動員資格。

在此期間，雖然小明偶有欠交功課，但也能做到不累積三次，而行為上他極力克制自己，不亂發脾氣，不搗亂。在這次學界運動中，他獲得該項季軍。當日比賽他母親也在場為他打氣，以示支持。

聖誕節時，班主任讓小明扮演聖誕老人，在學校門外派糖果給小朋友及家長。老師和小朋友還爭相與他拍照，當日他便成為主角，深受大家歡迎此後，小明甚樂意為同學服務，同學也慢慢的接受了他。小明開始對自己、對人有信心、在學校中感到老師的關心與愛，同學們的認同，補償了家中的不足。

六、個案分析

老師處理小明的個案並沒有採用專業的輔導模式，而是著重於人與人關係的改善。三位老師群策群力，從愛學生的角度出發，給與學生機會及鼓勵學生參與活動。可喜的是三個老師的態度一致，抱負一樣，群策群力，以不同的方法強化小明的自我觀念。

教師能透過課外活動，加強學生與同學間的聯繫感，並以獎懲方式和立約方式去除小明的不當行為，以及建立良好行為的習慣。也以認可行為滿足小明吸引注意的需要。

同時，教師也與小明的母親溝通，尋求母親的合作，家庭的參與是成功的重要因素。母親接受教師的提議，改善親子關係,。雖然小明的成績進步不大，但最重要的是他己建立了對自己和對人的信心，這是本輔導個案最大的成功，老師盡心盡力，展視基本教師的輔導技巧，實現全人教育的目標。

在本個案中，教師展現下列的技巧：

- 課室管理技巧：有效發揮班主任的角色，以獎懲有度的方式去除學生的不當行為，及建立應可行為。同時給予機會讓該學生建主認同感和歸屬感。

  聆聽的技巧：能觀察學生觀察學生的表現，聆聽他的心聲，不標籤他為壞學生而放棄他。
- 溝通的技巧：在行政體系上，作為學生和其他教師的橋樑，一方面貫徹學校輔導的政策，維持紀律。另方面，也讓其他教師合作，共同改變學生的行為。並能與家長溝通，了解學生的背景與成長經歷，與家長合作，幫助該學生。

參考文獻

1. 李丹（1994）。《兒童發展》。台北：五南圖書公司。
2. 吳武典主編（1987）。《學校輔導工作》。張老師輔導叢書。
3. 吳武典（1987）。《散播愛的種子》。台北：張老師出版社。
4. 李健民（1989）。《班主任工作心理學》。北京：學苑出版社。
5. 鄭日昌、陳永勝（1991）。《學校心理咨詢》、北京：人民教育出版社。
6. 鄭玉疊、郭慶發（1994）。《班級經營》。台北：心理出版社。
7. 吳武典 / 金樹人（1996）。《班級輔導活動設計指引》。台北：張老師輔導叢書。
8. 鍾啓泉（1995）。《班級經營》。台北：五南圖書公司。
9. 教育統籌委員會（2000）。《香港教育改革建議》。政府印務局。
10. 香港教育學院小學教師複修課程「學生輔導與教室管理」學員輔導個案。

第三部份
教師專業知識

廿一世紀輔導新路向－「生命教育」的推動

澳門大學　田潔冰

摘要

*隨著二十一世紀高科技資訊的發展，世界的距離越來越短，人與人的關係也更形複雜，而新的價值觀也在不斷變化。人們挫折忍受力漸弱，部份青少年更呈現一種不健康的行爲取向，不知愛惜自己，常有踐踏生命的偏差行爲。「從人類歷史中作探究，會發現自有人類以來，就已經有不同的輔導活動在進行，以回應人的需要 。」（Gibson & Mitchell， 1992）。輔導是現代行爲科學中所強調的一種教育新觀念與新方法，是一種協助個人自我認識、自我了解、自我發現、自我覺醒、自我指導、自我實現的教育過程。所以，輔導不但是今日學校的重心，也是教育改革需要重視的環節。如何才能使我們下一代走出迷惑？本文嘗試探討生命教育的推動、闡述生命教育的內涵及課程設計，配合政府的施政方針，期望**生命教育**的課程能在澳門有個起步，以達到匡正這種偏差的效果。*

關鍵詞：生命教育、體驗活動、環保意識、終身學習

一、爲何要推廣生命教育

生命是一個不斷成長的過程。在經歷成長過程中，青少年要面對來自學業、生活、家庭、朋輩與社會的種種壓力和挑戰；另一方面，本澳亦如世界各大都會一樣，浮顯著青少年問題：如無心向學、離家、自殺、暴力、犯罪、濫用藥物、未婚媽媽、吸毒和參加黑社會等問題。筆者曾在澳門教育暨青年局青年中心擔任生理輔導員多年，發覺青少年在成長過程中，生理改變往往會影響其心理變化，他們對自我形象和外觀都極其重視，這些方面的問題甚至會影響到他們的自信心。當他們面對學校工作、交友和個人所遇到的種種問題，便會發現自己缺乏應變能力，並因此而感到迷惘和困擾。可是，傳統的輔導服務、偏重知識的教育與理性教育，都缺乏情意教育及生命教育，而輕忽了人際、兩性、問題解決與做人處事的情境設計與引導，無法教育出適應多元化社會具有獨立思考判斷和正確價值觀的學生。在科技高度發達的今天，E 世代的學生很自然的受到科技之影響，他們對於生命的價值、人生的意義、人際關係、人與大自然的關係，以及生死問題等，經常無法真正的瞭解，從而在他們身上衍生出許多不尊重他人生命與自我傷害的事件。在過去，無論學校教育或家庭教育中，都沒有真真正正的落實過「教導孩子了解生命」的意義，青少年既不懂得重視自己的生命，也不尊重別人的生命，這些現象使我們感到相當憂心。我們整個教育的目標，不應只是幫助青少年獲得學業成績或於將來找到一份工作，尤其二十一世紀是一個更爲尊重生命與人文的世紀。每個青少年需要在成長的過程中，應學懂人我生命共同體的意識，不但會擁有專業知識，而且更能接納自我、關心家庭、熱愛他人、尊重生命與大自然。再者，「生命教育」的推動已是時代所需，以彌補現行教育之不足。

二、生命教育的內涵

什麼是生命教育？生命教育的內涵又是什麼？不論是中文的「生命教育」或英文的（LIFE EDUCATION），可以說都是相當新穎的概念。近年來，鄰近地區香港及台灣也積極地推廣，台灣教育部更將2001年定爲「生命教育」年，很多豐富的經驗，值得我們借鏡及分享。在探討生命教育內涵的文獻中，涉及了倫理教育，宗教教育，生死教育等範疇，可以發現它是知行兼具的；專家學者們提出了各種對生命教育的定義。其中在學校生命教育的目標方面，錢永鎮（1988）描述學校生命教育的四個目的在於教育學生認識生命，引導學生欣賞生命，期許學生尊重生命，鼓勵學生愛惜生命，而其認爲生命教育的四個基礎概念分別爲自尊的教育，良心的教育，意志自由的教育與人我關係的教育。在生命教育的重要性上，誠如台灣教育部長曾志朗（1999）所撰《生命教育－教改不能遺漏的一環》文中所指出，在所謂速食文化的新一代，他們已無力接受挫折，而缺乏情意教育的關注，教改將令人遺憾。孫效智（1998）也指出生命教育之所以重要在於無論我們的職業爲何，作爲醫師、律師或企業領袖職責儘管重要，但你首先仍是一個人，而生命教育的重要正在於其強調教育應引導學生在思維訓練上思考與生命素質息息相關的終極關懷與身心安頓的課題。

在推動生命教育的實務上，余德慧（1998）則指出並批判除非學校有一個組織運作，否則將生命教育或倫理教育當作課程無法帶來太大的反思效果，他也指出若要發揚生命教育並不困難，問題在於沒有燃點。在其論說中，從其觀察台灣社會主要的問題與家長及學校間市儈風氣的關係，將使得生命教育的實施不被看好。另外林思伶（1998）在實際參與生命教育的推動經驗中指出，欲有效的推動校園生命教育需要有統整性的思考與推動策略，學校領導者的個人承諾，適當的教師楷模，具有支持功能的行政系統與有效的工作團隊，再配合擔任催化功能的課程與可以感動學生的校園環境，生命教育的功能應可預期。

三、生命教育課程編訂

「生命教育」可以從環境、課程、教師、學生四大層面著力規劃，最基礎的是環境教育，而環境教育最直接的方法，就是帶學生們實地感受居住地之美，接受大自然清新及空氣，引導學生接受痛苦與困難是生命的一部份，明白天災、人禍是可以避免及預防的，協助學生運用積極的方法去面對痛苦與失落。鄭金川（2000）指出在生命教育課程中，除了教材的編訂與選擇外，另一個頗具特色的就是「體驗活動」的設計，上課的教材是屬於靜態的教學，但是，體驗活動的設計，卻是屬於有趣及具啓發性的動態課程。「體驗活動」相對於靜態的上課，其最大的特色在於透過各種情境的模擬，讓學生直接參與及感受到所模擬情境的人物的喜、怒、哀、樂等等的感覺，學生有了這種感覺以後，就更加能夠體驗別人在某種情境下的需要，因而更能夠與別人有更好的互動，更能夠懂得珍惜生命。體驗生命的孕育，珍惜生命的確不易。談生命教育同時也要重視孕育生命的環境教育，倘若地球的環境惡化了，生命又如何存在？當工業革命與資本主義興起，對地球資源攫取，人們永不止盡的消費，都在製造人類的危機。大至地球小至社區，都是生命生存的空間，我們不能不關心。生命教育的教師們若能針對當地的環境狀況，提出有關的問題供學生討論，這就是倫理教育——人與大自然的關係——的實施，我們長期的教導下去，相信下一代會更有「環保意識」。大家都聽過「覆巢無完卵」這句話，如果孕育生命的環境破壞了，生命很難生存。拯救地球的使命，捨「人」其誰？何況這也是人類製造的，倘若我們不能認真對待這件事，可能會有「自作孽不可活」的命運。因此「生命教育」不能空談，自然

生態全球共同關心的話題就是地球與人類的將來，經濟發展不能不兼顧環保，我們就是要切實地教育學生，建立「環保意識」，善用資源，不要浪費，養成良好環保習慣，努力過簡單儉樸生活。所以談「生命教育」的起點就是環境教育。人愈重視生命的價值，也會更珍惜自然生態。

四、素質教育與終身學習

「終身學習」已成爲時勢潮流之所趨，活到老學到老，才能適應資訊爆炸與變遷快速的二十一世紀。目前全球人類平均年齡不斷提高，但活得越久，並不代表活得快樂，活得有意義。可以預見的是，人類將愈來愈重視生命的品質，生活的質素，而非生命的長短。終身學習的內容不一，但與每個人息息相關的生命教育必將爲人重視，而與終身教育密切結合。「生命教育」始自家庭，加強於學校與社會。如果光靠學校，而家庭、社會不予重視，其收效必定不大。澳門特區政府在今年教育範疇的施政方針中，社會文化司長崔世安表示（2001），「素質教育」是本澳未來教育的發展方向，希望以推行小班制教學作爲「素質教育」的開始，更特別強調家庭學校合作的重要性。唯有家庭、社會體認「生命教育」的重要，積極與學校配合，「三合一」共同推動，生命教育才能奏效。迦納（Gardner）所提的多元智慧，現已普遍受到重視，學校不應只重視IQ 、 EQ ，而應提供更多元化學習的環境，照顧學生的個別差異，發揮其天賦潛能，塑造一個注重全人發展、啓發多元智慧的「生命教育」校園環境，應屬當務之急。

五、計劃推動配合政府施政理念

傳統學校教育偏重知識的傳授，忽視人之所以爲人的道理，而攸關生命的本質，生命的意義，生命的價值與生命的目標等均未加深思熟慮。目前大專學生在人生價值觀方面的素養普遍低落，而大學卻是培養中小學師資的搖籃，故而現行中小學教師普遍缺乏生命教育的素養。「生命教育」要能成功，適當的師資爲關鍵的因素，政府有關部門應統合相關資源，主動參與及鼓勵所屬學校結合社區民間團體配合推動「生命教育」。令人可喜的是，澳門特別行政區特首何厚鏵先生在《二零零二年財政年度施政報告》施政重點中，也十分關注澳門青少年問題及終身教育的推動。他指出（青少年成長的得失，對社會未來面貌影響深遠。在澳門不斷開放和發展的過程中，部分青少年難免在各種因素塑造之下迷失自我，從而可能走上歧途。政府、學校、家庭和社會都不能疏忽青少年的品德教育和公民教育，溝通、理解、關懷、支援往往勝於刻板說教。政府將一方面在藝術、體育和科技等領域引導他們建立有益身心的興趣與情操，一方面提供必要的資源和設施，讓他們的健康活動獲得經常投入和凝聚的空間，使他們在成長之餘，更有機會在相關興趣領域畫出彩虹而成大器。人才，是當今國際競爭的聚焦點。社會應該重視發掘現有人才，提供他們發揮才華的機會，使澳門逐步成爲一個湧現人才、留住人才和吸引人才的地區。爲此，政府將不斷發展成人教育和終身教育，以提升全體市民的質素和競爭能力。我們將不斷完善市場競爭機制和人力資源機制，使各種人才舒展潛能，發揮所長）。《二零零二年財政年度施政報告》中華人民共和國澳門特別行政區，二零零一年十一月二十日。

青少年是每個人一生最重要的時期，不僅具備承先啓後的關鍵期，也是漫長的成年期發展與適應的基礎。相信在家長、學校、政府及每一位關心青少年朋友的支持下，「生命教育」的推動定能在澳門萌芽。

六、結語

輔導的重點是「人」，尤其是當我們從發展和成長的角度來看輔導時，隨著社會對服務質素的要求日漸提高，今天學校的輔導工作並不容易。說教式的輔導方式更不合時宜，因爲環境變遷實在太快，一方面社會開放多元化發展，E時代的來臨，資訊科技帶給人希望和理想；在另一方面，舊有的體制逐漸改變，令人不知所從。在此之際，青少年憧憬於理想的同時，也看到社會醜陋的一面，他們要有能力和勇氣在瞬息之間作出明智的抉擇，實非易事。筆者認爲「生命教育」的推動，將會是廿一世紀身心輔導工作的新路向，目的是希望協助青少年瞭解生命，認識生命的意義，讓他們得到更富「人性化」的教育，其次，「同理心」的培養也是很重要的，從觀察與分享生、老、病、死之感受過程中，體會生命的意義及存在的價值，進而培養尊重自己與他人生命的情懷，學會體諒別人，尊重別人，運用啓發式的教學方法，讓學生從學習過程中獲得心得與感受，學會健康地處理心靈與情緒、人際及兩性關係發展，運用互動多媒體的科技優勢功能，結合專業教學及輔導內容與方法，提供在歡樂及趣味中學習、達到寓教於娛樂的潛移默化效果，進一步發展學生多元化的智慧，並朝著「***終身教育***」的理念去推動「***生命教育***」，相信也是教育跨向廿一世紀的必經之路。

參考文獻

1. 香港青年發展議會（1998，12月）。《香港青年發展指標》。香港：香港青年發展議會。
2. 香港青年協會（1999）。《香港青年趨勢分析一九九九》「青年價值觀指標」。香港：香港青年協會。
3. 陳啓芳、吳鐸、吳日嵐、梁林天慧，（1998）。《港滬中學生精神健康教育比較研究調查報告》。香港：香港浸會大學。
4. 梁文慧（2001）。《二十一世紀中港澳台成人教育的新議題》。澳門：澳門大學。
5. 陳欣欣（1993）。《澳門發展現況》。澳門：澳門廣角鏡出版社。
6. 吳志良（1997）。《澳門政制》。澳門：澳門基金會出版社。
7. 吳志良，黃漢強（1996）。《澳門總覽》。澳門：澳門基金會出版社。
8. 吳瓊洳（1999）。《生命教育課程的設計》文收：臺灣教育月刊，第580期，第12-18頁。
9. 曾志朗（1999）。《生命教育—教改不能遺漏的一環》聯合報第4版。1999.1.3。
10. 孫效智（2000）。《從災後心靈重建談生命教育》文收：臺灣教育月刊，第589期，第52-61頁。
11. 澳門特別行政區政府公報（2001）。《二零零二年財政年度施政報告》中華人民共和國澳門特別行政區，2001.11.20。
12. Commission on Youth (1995),*Help Seeking Pattern and Supportive Network of Working Youth in Hong Kong*， *Report submitted to Commission on Youth by Kit-mui Juanita Ho.* Hong Kong : Commission on Youth.

海峽兩岸歷屆大學聯考作文試題之比較與評論

聖若瑟教區中學 青洲校本部　梁友平

摘要

語文教學的最基本目標在於提高學生的語文素質，而語文表達能力的強弱優劣是反映語文素質的一個重要準繩。對於高中同學，具備一定的寫作能力，等於是爲自己升學之路鋪上穩健的踏腳石及架上堅韌的梯子。將來在社會上生存和發展的最有力工具除了個人的專業知識外，就是語文能力，然專業知識的根基又離不開語文能力的培訓。我國從古至今，一向都是重視寫作的，由以往的科舉至現今的大學聯考足以證之，故無論是對寫作的傳授指導和學習的方法，以及命題的擬定及規限，都應該是一門值得大家重視和實踐的生活課題啊！

一、前言

著手寫這篇論文時，忽然想起三年多前香港會考出現了令人既驚訝又慨嘆的結果，竟有二萬三千三百一十七名學生無論選考七科或十科全都不及格的現象（出於『澳門觀察報』，1999 年 10 月 24 日，第三版副刊及『明報』，1999 年 10 月 8 日，10F 版），其中語文科作文題應考的內容，竟有百多名同學大同小異，似乎是某補習班試前猜題成功的成果。香港教育署爲了顧及考試的公平性，只好將那些內容雷同的作文試卷全數計以零分，這群會考應試生可是「聰明反被聰明誤」了。著眼學子們因求勝心切，故背誦作文範文以應付會考，此現象背後問題可是錯綜複雜，一言難盡。相信作廣泛的研究也許會探索出問題的各個方面、各個階層的癥結所在。由香港聯想到內地和台灣，是否兩地學生的聯考作文表現會強過香港學生嗎？因本人身邊及手頭不具有這方面的資料，故難以作數據上的考證和評述。不過如有人能夠作實地的考查和追蹤，想必也是問題叢生，毛病百出吧！我倒很希望海峽兩岸有關單位能將歷屆大學聯考作文較優秀的或具有教學實用價值的文章集結成冊，以供教育界作參考或教學之用，相信不同年代的同學所寫的文章，在內容、風格、思想、氣韻、用語等方面必有所不同。惜兩岸大專聯考學生的應考答案卷可能屬於秘密資料，不便公開，故難以作客觀而全面的研究和評估。

二、書寫此專題的目的

此次何以選海峽兩岸歷屆聯考作文題目來作爲「廿一世紀教師的專業成長」的研討課題？那是因爲有感於作文是綜合能力的思維活動，而在目前兩岸仍屬「升學掛帥」的應試教育制度下，高考作文題目的擬定是個敏感、關鍵而又牽涉複雜的問題，出題者必須深思熟慮、慎筆定題，以免有所差池，引起公憤雖則難以面對社會大眾，而誤盡莘莘學子，則玆事體大了。而高中的中文教師爲了使學生能順利考上大學，自然得千方百計、想方設法地增進學生的寫作能力，以便在中文科分數比例不算低的作文項目中出奇制勝，突圍而出。

筆者因任教澳門某中學高三中文科，每年都得爲學生所面臨的最少四種公開試而作充份的準備。這四種公開試包括：澳門大學公開試、台灣大學對外聯考、內地重點大學對僑生聯考、暨南和華

僑大學聯考四種。而其中只有澳門大學的公開試是分兩項來評分的：一是考讀本的，另一是作文。每年本校皆會於澳門大學入學成績放榜時，將應考學生的作文成績作分班的統計，由統計表中可瞭解該屆學生語文表達能力的總體水平，而不同老師教的學生群亦作一番比較，如果其中由某一老師教導的學生成績普遍低落，校方或老師們可開會檢討對策，以爲下一屆教學作出改善。可惜內地和台灣因讀本和作文是合爲一項來評分的，由分數根本看不出其寫作的優劣，而分數高也許是讀本方面表達較佳，並不能代表其作文程度高。故許多教師都希望海峽兩岸能將中文分爲兩大部份來評分，每年教師可由歷屆高考作文分數中，可提供予老師們自我評估及改進教學的最佳參考依據。如兩岸教育當局能將歷屆學生作文試卷作有計劃、有制度、有組織且是經常性的收集、評量、統計、調查及檢索成冊，以供教育界之不時之需，無疑對文獻的保留或對整個國家或社會語文政策的擬定或考評分析都是良有助益的。語文是任何學科的基礎，基礎打好了，才足以吸收各方面新知，發展創造才能，培養個性特長，學生的素質教育才不致淪爲空談。故教育工作者對學生的語文能力培育的優劣才是素質教育施展的關鍵。故要培養學生樂於吸收廣博知識，鍛練自己的思維、諮詢、思辨、判斷等能力，上台或面對群眾可大大方方、從容不迫地侃侃而談；下筆又能文思泉湧、操觚成章。如果老師可訓練學生們隨時可出言成章、下筆成文。學生領受了學習語文成功的喜悅，自然必激發其進一步提昇各方面能力的積極性。

三、作文教學在大學聯考中文科中具舉足輕重的地位

作文教學是學校中文教學的重要環節，不但可培養學生正確地、有條不紊地表達自己的思想而且又可引起其創造思維，培養其獨有的思想及語言風格，另外說話訓練與作文訓練，兩者皆是語文教學不可或缺的項目。作文必根基於創造意識，而創造意識是構成創造力的核心，故指導學生寫作必刻意爲學生進行創造意識的培養。既然大學聯考的作文試題成績對學生將來升讀理想大學具舉足輕重的地位，故執教老師如能重點式、有針對性地將歷屆試題作一番分析、歸納及評述的工夫，必可引導學生去思考各種文體的表達方式、書寫技巧，並注意文章是否能反映時代，及洋溢生活的氣息，寫一篇屬於自己真切感受及觀點的文章、而非硬記死背，囫圇吞棗地抄襲他人的思想言論或矯揉造作地爲文造情。故作文教學在中文教學中，應該比讀本教學的份量更重些才妥當，但現實的情況是，作文教學的比重卻大都只佔教學的極小比例。

四、分析兩岸歷屆大學聯考之作文試題

將兩岸歷屆的作文題目作一宏觀卻概略的分析：海峽兩岸雖分隔了數十多年之久，但縱觀兩岸歷屆的試題，其實給人的感覺仍是很「中國」的，究竟是同文同種，所表現的思想意念，仍多多少少保有傳統的道統思想。以往在台就讀時，每逢論及海峽兩岸的作文試題，校園或教室裡常流傳著一些口號，如:「大陸歌功頌德，台灣倫理道德。」「大陸共產主義，台灣三民主義。」「大陸抗美援朝，台灣殺豬拔毛。」「大陸清算鬥爭，台灣反共抗俄。」這些口號在莘莘學子的口裡、筆下，嚴肅中常帶有戲嬉笑謔成份，當然這些口號是在特定時代背景下（50 年代至 70 年代，兩岸敵對時）的產物，自然飽含政治色彩。也許在同一年代，內地也出現關乎兩岸意識強烈對立的口號，惜筆者手邊無關於此方面的資料，自然不便置喙，更遑論比較，故望內地有這方面資料人士不吝分享。上述這些口號也反映了歷史進程、時代色彩。但如今卻成爲新一代學子相互捉挾的玩笑語，這跟二十多年前的

高中學生，每逢作文盡尾聲時，必以「消滅萬惡匪徒，解救陷於水深火熱的可憐同胞。」作結，以博取老師加分之情況不可同日而語。

而上述說的「中國人思維」，仍離不開傳統儒家思想的範疇，不是鼓吹教忠教孝，就是復興中華固有傳統優良文化。當然內地方面這種色彩在六、七十年代都比較淡薄。自一九五三年至一九七三年，因屬革命火紅火熱年代，作文題目充分顯示時勢政策宣傳取向，（如：一九五三年「寫一個你所熟悉的革命幹部」、一九五六年「我生活在幸福的年代裡」、一九五八年「當社會主義建設總路線公佈的時候」、「大躍進中激動人心的一件事」、一九六零年「我在勞動中受到了鍛煉、大躍進中的新事物、毛澤東思想教育了我」、一九六一年「學習毛主席著作」、一九六三年「唱《國際歌》時所想到的」、一九六五年「給越南人民的一封信」、一九七三年「記一個在三大革命運動中成長的先進青年學習《爲人民服務》的心得體會」，即使是一九七七年「每當想起周總理」及一九七八年「把《把速度問題是一個政治問題》縮寫成六百個字的短文」，仍或多或少有些許「文藝爲政治」宣傳意味。不過，自一九七八年以後，內地文題形式有了極大的轉變，漸趨多元化，題目的形式皆各具特色。如：一九七八年＜前已述及＞屬撮寫，一九七九年《陳伊玲的故事》屬讀後感加改寫，一九八零年「讀《畫蛋》有感」也是讀後感，一九八一年「毀樹容易種樹難」這道題目具環保意識，也可引伸社會建設毀易興難之理。一九八二年「先天下之憂而憂，後天下之樂而樂。」是命題作文，與台灣大學於一九六二年的聯考作文試題竟不謀而合。一九八三年「這下面沒有水，再換地方挖」先說明後議論是屬看圖作文。其實最爲人津津樂道的是一九九一年的試題，卷上題目是空白的，只在臨場時，由各監考老師在黑板上畫了個圓圈，要學生依自己的想像行文。這可說是一個創意極佳的作文題，具有啓發學生聯想思維作用，其題目的範圍是開放性兼且多元化的，可給予學生極大的寫作空間去發揮其創意思維。想必一個圓圈，必能令學生定出千奇百怪、各式各樣的題目及內容。而同一年的副題是「近墨者黑」和「近墨者未必黑」中選定其中一文寫發言稿或議論文，這也是讓學生跳脫既定的思想框框，可考出學生的思辯能力，逆向思維的取向可看出學生的獨立思想。傳統的命題作文，大都只重視順向思維，故寫出的文意不是「人云亦云，了無新意」，就是「千人一面，通俗平庸」。如果學生懂得運用逆向思維，大膽構思，展開聯想，文章內容可突出新意，不落俗套；或懂得別出心裁，另闢蹊徑，獨創一格。這多少也可啓示老師定出開放式或發散式的作文題目，以培養學生多角度、多層次的思維想像力，改革了思想僵化、想像貧乏、立意單薄的弊病。另外續寫和補寫的題目，如一九九二年「選擇材料中一個或幾個人物（包括我）的思想行爲，進行分析」，這是一篇以我爲核心去擴散論點的作文題，但因提供的資料不明確，有時反而會令學生無所適從，答題時因抓不到試題重心，不是胡亂書寫，就是牽強附會。如此，反而辜負了出題者的一片良意苦心。一九九三年短文書寫說明文《圓規》（這是說明性質的文章，說明文一般分兩大類：一類是說明事物的形狀、構造、性質、功用、特徵、關係與效能；另一類是說明事物的基本原理及發展方向）。《圓規》這一道題大概可從兩方面去論述。同年的副題：「根據一則父親在夏夜裡圍繞梧桐樹老樹皮跟女兒、兒子對話，進行合理想像」 這一篇是屬於擴寫或續寫。不過筆者認爲此道題目文句累贅拖沓，句中的「老樹皮」簡直是畫蛇填足，應可寫得精簡扼要些。還有，考生如未看清楚題目要求，而忽略了老人與兒女的對話或忘記描述環境氛圍的特點，很容易偏離題旨或疏忽大意地另創場地，以致「離題千萬丈」。一九九六年「我更喜歡漫畫《給六指做整形手術》或者「我更喜歡漫畫《截錯了》」定題予人牽強之感，「更」字使用更令人莫明所以，題意有點霸王硬上弓姿態，有學生提出兩者都喜歡或兩者都不喜歡，那又如何行文呢？考生行文論述時也很容易忽略「漫畫」和「更喜歡」兩項重心。一九九八年「媽媽只洗一支鞋」是屬補寫。此道題對沿海或較富裕地區的學生可能會對其感啼笑皆非。去年筆者將此道題，書於黑板上，要求高三同學以兩堂課時作答。學生們一看題目，匆匆書寫三言兩語，即行交卷。紙上寫著：何不買雙新鞋，既省事又便捷。或寫道：我會勸媽媽將那一支

鞋子丟掉，不但省力又省事。由此可看出，出此道題的文彥賢者立意雖佳，惜缺乏宏觀的視野，仍侷限於其所意識到的時空裡。以上所言，是將內地由一九五一至一九八九年的作文題目，作一縱向而概略地介紹及評論。因資料有限，無法依題去評估學生應考的情況如何。更遑論作全面而深入的評述與分析了。

至於台灣由一九五五年以來的題目，體裁大都以議論文的形式爲主，內容多偏向品德修養、人倫道理及民族大義，其次是爲學或求知的重要性 再其次則強調群己關係的互助及和協。議論文似乎比較容易考出學生認知範圍的深淺、才氣品味的高下、見聞視野的廣闊、發表能力的強弱、以及觀點見解之正誤。而台灣大學聯考題目四十年來大致可分議論文、記敘文及小部份應用文。其中由古典詩文中擷取的題目就佔十一篇之多，而以一個字「論」開首的議論文就有七篇，近幾年以一個字出題的情況有顯著增加，如：一九九二年的「變」、一九九三年的「橋」，雖頗爲新穎（歷年少有），但題目之前缺乏明確的提示及規劃，再加上歷屆學生少書寫這類型題目，相信不少學生乍見題目必定瞠目結舌，無所下筆。誠然，學生面對命題作文或開放性的作文題，能否運用裕如，最重要還是平素的訓練、包括：語文知識、史地哲常識、文藝的鑑賞、課外讀物的吸收和寫作的兩種能力——寫作基本能力和寫作專門能力的鍛練。如平日訓練得法，將來無論遇到哪一類型的題目，必能迎刃而解，應付裕如了。

台灣大學聯考試題也常出現意義相反或對立的字、詞或短句，並列成一道作文題。此類型的題目一共出現十二次。至於題目中，詞意相對的就有：一九五六年「讀書的甘苦」、一九六二年「先天下之憂而憂，後天下之樂而樂說」、一九六三年「孟子云：生於憂患，死於安樂。試申其意」、一九九一年「爭與讓」、一九九五年「榮與辱」。而詞意不具明確排斥性的題目則有：一九六一年的「論己所不欲，勿施於人。」、一九六九年「自由與守份」、一九七零年「論精神生活與物質生活」、一九七九年「憂勞所以興國，逸豫適足亡身。」、一九八一年「生活中的苦澀與甜美」、一九八三年「看重自己關心別人。」、一九八五年「接收與回饋」。一般而論，題目含有正反兩面的意思之文章並不算難作，老師們大多會指導學生用傳統寫八股文的形式來書寫，雖不中，亦不遠矣。基本結構即：起～首論，承～正論，轉～反論，合～結論。這類文體，有固定格式，易改、易寫、易閱、易批。故是大學聯考或對外公開考試的熱門題型，亦是考前猜題命中率最高的題型。

海峽兩岸歷屆大學聯考作文題，可說各有千秋，各有其優缺點，然而也有其共通處：

1. 兩岸考試委員都希望以考試來達至「讀本語文爲體，作文發表爲用。」的目的。
2. 兩岸都想以作文試題達到思想教育與語文教學相輔相成的目標，即平日所謂之「文道合一」。
3. 兩岸都較偏重議論文，只不過台灣的試題較固定單一化，不如內地運用了縮寫、改寫、續寫、補寫、讀後感、看圖作文等等，形式靈活而多樣。
4. 兩岸多多少少帶有政治意念於其中。內地解放後及文革時期所出的題目，政治傾向較明顯、直接，有部份也相當煽情，由歷屆作文題目已可充份體現歷史的演進過程。而台灣的試題表面上看來，大多是倡導人倫道德、群己處世規範，求學立業之道，其實當中也多少含有政治意念，如：一九六零年的「邀請居留海外者學書」，是呼籲留學外洋的莘莘學子要記得學成返來報效國家，也多少暗示應屆考生，將來在外學有所成，也應懂得返國將所得所知，貢獻社會，建設國家。一九六三年「孟子曰"生於憂患，死於安樂" 試伸其意」是針對當時物資貧乏、社會動盪不安而有所提示的。一九七一年「自立自強說」是因台灣退出聯合國。一九七九年「憂勞所以興國，逸豫足以亡身。」是著眼台灣經十大建設後，經濟起飛，民生漸趨奢華享樂的現狀而給予學子警惕及克制之提示。一九八九年「論虛心」似乎暗含針對內地當政　的施政作風而發。一九九一年「爭與讓」就牽涉海峽兩岸各種政經、文化、學術團體交往所產生的誤會、矛

盾、衝突或諒解、協調和合作。以上所述，僅是筆者個人的一種推測，如需作深入的探討與評析，就得追蹤每一屆出作文題目的賢達俊彥，詢問他們出題的動機和目的。接著又得翻察歷屆考生應試作文內容，其議論的趨向及觀點。可惜出題委員、考生應答試卷、閱卷評分者、以及考生的應試分數皆屬高度機密，不可公諸於世，故想做這一方面的研究，也就侷限處處，困難重重了。筆者只有因應當時局勢的演變，作旁敲側擊地推測及析論。筆者覺得台灣方面出的題目在這方面稍有技巧，字句上多牽涉文化、道德、哲理層面，政治意圖及色彩就相對地含蓄，甚至隱而不現呢。

5. 命題大多適合學生的寫作能力和心智發展。雖然當中有些題目，會因應學生的知識廣博或貧乏；生活經驗的豐富或單薄；心智發展的成熟或幼稚，見聞常識的高廣或鄙陋：課外讀物的頻密或貧乏，在應試作文中自會產生了極大的差異。其實，如此反而能測驗出學生的真正實力，及可以給予平日多過苦功，積極向學的學子，得到其應得的回報。

海峽兩岸歷屆大學作文試題的相異處，在於台灣的題目較簡單明瞭，易於依題尋路思考及發揮。內地的題型漸趨多樣化，出題者常留給學生很大的思維空間，可使考生做多方面，多形式的思考，啓示性似乎比台灣單一命題型式寬廣許多。在題目命題方面，內地也漸漸脫離古詩文的窠臼與政治意識的桎梏，作文多趨向指導學生建立自己的人生觀及價值觀。誠然，如今青少年生活在比過去更繁榮、更舒適、更便利的物質環境中，傳媒及資訊既普及又多元。所以定題目者更應審時度勢、慎重出題，在注重恆常的道理的同時也不要忘了合時性及適宜度。意念方面除了有基本傳統主流的思想外，也應採用世界觀，不妨以全人類、地球、或全宇宙之角度去擬定，如：環保、經貿全球化、訊息共享及資源共有、科技綜合化等。內地於一九八六年的「樹林、森林、氣候」就頗具全球化意念。另外人際相處，人心內審，人性探討課題也是可取的好材料。雖然兩岸在讀本內容中仍攙雜不少的政治意念和色彩，但兩岸的學子皆心知肚明，在資訊一日千里的「地球村」中，僅用單一意識型態是無法滿足人們的求知慾及知情權。且在教育不斷發展，教育觀念和教育手法不斷更新的今日，教師不僅要傳授知識，啓迪思想，培養他們審題、立意、謀篇、佈局、修辭及審稿等寫作能力外，也應給予他們更寬廣的視野及接觸各類的思想理念。在作文教學中除了有多角度的歷史評析，也要有多方面、多層次的社會見解，使學生成為一個能自我思考、自我判斷的獨立體。而非一味考前估題，作答只顧慮迎合考官或閱卷者的喜好或品味，成為高分強能應試機器或某意識型態的宣傳奴隸，毫無理念和獨立見解。故題目的擬定應給予學生能充分提出他們自身的體驗、種種真切的感受及其實實在在的看法。如此，他們的作文才能真正反應出考生的思想見解、思辨能力及書寫發表能力。

五、結論－對作文公開試擬定題目及評估題目之淺見與芻議

縱觀海峽兩岸近數年所出的題目，可看出出題者的深思熟慮，內地的出題方式在測出學生語文綜合能力方面，如：閱讀、撮要、引伸提出主旨、續寫和補寫方面，歷屆都有出現，這才足以多方面地評核學生的語文程度。台灣方面向來承受「文以載道」的傳統觀念，出題型式較單一化。這方面不知台灣方面的出題委員諸公們可有同感？題目定得靈活多樣而全面，不但可測出學生各方面的語文能力而且也可防止學生試前猜題，背作文範本以應試的取巧行徑。香港及台灣就曾出現應考學生作文內容雷同的現象，尤其是每當考完會考或聯考後，不少補習社或家教班常出現大派「號外」—慶祝考前估題成功的現象，想必那時，學生背範文的比例必定不在少數。歷屆題目中配合時勢而出者，更易為人猜中，學生也可試前擬稿背誦上陣默出，無形中使公開試出現取巧的不公平現象。另外，台灣方面就太缺乏由閱讀而引發的寫作的試題，這方面的試題足以判斷學生是否懂得條分縷析，看清作者寫

作的動機，及立文的主旨，理清文章的脈落，又懂得批評、及鑑賞，並夠提出文章的特色及風格。筆者希望以後的作文題目，種類可多樣性且立意的彈性度加大，學生可議論、可抒情；可敘寫、可描繪；可引證、可設證；可寫實、可浪漫；可具體、可幻想；可直述、可間寫；可直觀、可聯想；可肯定、可否定；可贊同、可反駁。只要言之成理的話，可敘舊也可創新。一題也可有多解，可正面、側面或反面論述，如是才足以測量出學生發散性思維能力和創造力。而試卷的批閱評核，在注意學生是否能準確地表達思想，段落劃分的是否明確，語句是否通順流暢、內容是否充實得體，富於文采，段與段間是否上下銜接、過渡自然與否、前後是否呼應。以上所述，相信主司評閱者，必有其各自的原則及方法，但如何做到閱卷的規範化，標準化，似乎仍找不到科學性、系統性的評分標準。如何更準確地做到評分的公平、公正及客觀，這可是教育界、學術界及各方考試委員會仍需努力改革及研究的重大課題，因爲考題型式的多樣化，必影響評閱的形式及手法。不過，這已超離此論文範圍。因應評閱作文的標準及方式的改革，都會令教師們指導學生寫作具有引導及啓示的作用，故筆者臨收筆前附帶一提罷了。更期望有學者能進一步去評析兩岸四地，包括: 內地、台灣、香港、澳門大專院校公開考試閱卷的評分標準及方式作一番比較、評析及判斷，這也是兩岸四地關於作文教學頗具學術及教學價值的研究課題啊！

參考文獻

1. 周漢光（1990）。〈第六章作文教學〉，《 中學中國語文教學法 》，第120-157頁。中文大學出版社。
2. 倉公瓚、周其敏主編（1999）。〈第三編寫作知識〉，《語文知識手冊》，第311-388頁。華南理工大學出版社。
3. 海峽兩岸歷屆大學作文試題。

教師教學實驗及方法的經驗分享之由數學教學中的聯想

勞工子弟學校　梁錫熾

摘要

廿一世紀的教育，已由傳統的知識傳授逐漸演變爲以發展學生能力爲中心的教學，老師教學生不單是書本上的知識，更重要的是教會學生能知識創新，獨立地能思考問題。根據學生的個性差異，適當地輔導扶持，讓這一部分學生更有信心地學習。在社會經濟結構開始轉型的今天，作爲教育工作者應該站立在知識的前列，配合社會的需要，並且更需要不斷的學習和總結經驗，提高教學素質。

關鍵字：一一對應、基礎教、創新、遷移、轉型

廿一世紀是競爭的世紀。人們的知識文化和教育的需求，爲促進社會經濟結構調整和轉型，而產生日新月異的進化。雖然各國的國情和制度不同，但都有相同的瞻望——高度重視教育，大量投資發展教育。

一、知識就是財富

有些國家已對廿一世紀的教育寄予厚望，例如：美國總統布殊在記者會上也提到他上任後以教育政策爲首要任務。加拿大政府認爲要確保在新的全球經濟中獲勝，必須加大教育投資。瑞典政府指出對教育的投資是因爲知識是最重要。各種新興的現代科學技術，是確定未來經濟的命脈和價值，知識起著決定性的作用，因爲知識能夠創造巨大的財富。

“書中自有黃金屋”，“書中自有顏如玉”，是宋真宗的勵學詩中的詩句，他激勵人們要珍惜光陰，勤奮讀書，將來才能出人頭地，估不到這一詩句至今廿一世紀還那麼靈驗。美國微軟公司總裁蓋茨也把受教育好壞，看作衡量貧富的尺寸。中國主席江澤民指出“一個沒有創新能力的民族，難以屹立於世界先進民族之林”。因此，世界各國更加認識到要辦好教育，才能技術創新，才能促使經濟持續增長。最近，鄰近地區的珠海，方旋市長在今年的《政府工作報告》中，專門提到“大幅增加教育投入”，配合經濟的需求。

從澳門特區政府有關“二零零二年財政年度施政報告”看出，政府對澳門的教育也很重視，“從各方面要提高教育素質，校園電子化得到積極推行。另一方面興建和擴建了一批新校舍，增加教育津貼。通過各種培訓計劃，普遍提高教師素質，撥款資助發展資訊科技教學。加大科研經費投入，鼓勵學術的創新，發展和應用。” 只有大量投資教育，培養出高素質的科技人才，才能和世界經濟接軌，爲澳門創作財富。

二、數學與生活之吻合

目前，澳門的教學和回歸前沒有多大的改變，還是以傳統的教學方式，教師只管授課，學生只能乖乖聽課。在班裏守紀律，測驗考試取得高分，那就是一位好學生。很少有學生向老師提問“爲什

麼？”，他們對老師百分百的信賴。有些知識也不求明白的“填入”腦裏，特別是數學，多數同學害怕這一科目，覺得枯燥無味，如果教師能結合生活上的實例，有趣味的引導學生，相信能激發起學生對學習數學的興趣。

在初三的代數〈人民教育出版社〉我們學習一些圖象，其中有關直角坐標內的點，例如點P（x,y），有些同學時常把x，y軸的值放錯位置，甚至認爲沒有什麼關係，這是很大的錯誤。例如P（3,2）和P（2,3）在直角坐標內是表示兩個不同的點，因爲對於坐標平面內的任何一個點P，都有唯一的有序實數對（x，y）和它對應。提到有序實數對（x，y），我在另一課本〈集與邏輯—香港牛頓出版社印行1977年〉內見到，他寫成序偶（Ordered pair），顧名思義它是一對要有論次序的數對。在班上我問同學們是否參觀過親戚朋友的婚禮，在禮堂當一對新人面向觀禮的親戚朋友時，新娘站在新郎的左手邊或是新郎的右手邊。這時，班上的同學開始‘動’起來。有的說要站在左手邊、有的說應站在右手邊、更有些同學說無所謂，可以隨便站。這是一個有趣的問題，平時看電視也見過婚禮場面，但可沒有留意。我想應該有規定吧，新娘一般都站在新郎的右邊(？)，不能站錯，有序實數對（x，y）也是一樣位置不能寫錯。結合平時有趣的事例，運用在教學上，把抽象化爲易學易明，學生也較易記。

三、人人具有數學智慧

在高一的代數內，我們學習一種特殊的對應——映射。之前，首先講到在兩集中的元素之間的一一對應。同學們初時聽了也覺得抽象，不易明白，除了課本內的內容外，還可舉什麼例呢？平時上數學堂時，同學們都覺得數學難，特別是一些女同學，難得見到一些笑容。因此我也趁教到這內容時給大家舉了一個實例：記得廿年前，和我同屋的一位老婆婆，當時已有六十多歲，她每次叫兒子買兩包米回來，同是十斤包裝，但一包是較粗的，而另一包是較軟的，她把這兩種米摻合，所煮熟的飯軟硬適中。每次她拿一張小櫈坐著，把剪開袋口的兩包米放在面前兩側，中間放一空膠桶，然後用一小罐分別把米量入膠桶。她每量出一小罐時，順便在該袋米內取出一粒米放在地板上。當兩包米都量完時，她分別數地上的米粒，如果粒數相同，表示粗軟兩包米都夠秤，否則其中一包米少了。還有她一邊量米一邊也可以和人聊天，不怕數錯。好聰明的老婆婆，她沒有讀過什麼書，但她具有數學智慧，把中學的數一一對應不知不覺間用在平日的生活中。

每個人都具有數學智慧，中學的數學只是一般的基礎知識，只要不怕困難，肯於思考，以勤補拙，人人都一定會學得好。有時老師對學生的勉勵也很重要，在恰當的時候舉一些有意義的實例或故事，可啓發學生的學習興趣和信心。

四、知識的歸納和遷移

在學習數學中，同學們最怕的是平面幾何，特別是一些證明題，讀了題目也不知是什麼，更不用說要自己畫圖和證明。每次上幾何課講解定理時，我習慣先將定理大約用草圖解一次，然後在白板（或黑板）上重新畫好圖，書寫證明過程，每步驟盡可能書寫有關理由。在初三的平面幾何課本（人民教育出版社）內，它的證明多數不書寫理由，只用簡咀推理，對初學者是不夠的。如果連老師都不書寫理由，學生有樣學樣，做作業但求方便，過了一段時間，也就忘了。

在證明題目前，先將需要用到的定義定理對學生解釋說明，然後將這些知識點歸納起來，逐步遷

移到證題上。教會學生證題方法，懂得組織，而且要有條理敘述，提高解題能力和思維能力。

五、亦師亦友微笑點頭

目前要做一位老師，就要改變以前做老師的態度。也許時代已改變，年輕的學生在社會上接觸的事物多了。有的學生把一些陋習帶回學校，在班上不守紀律、同學之間不尊重、對老師也沒禮貌、是非不分、不肯認錯。但絕大多數學生是好的，勤奮好學，大家都是來自勞苦階層，知道讀書的珍貴。面向不同層面的學生，如果老師仍然抱持十幾年前的“師威”來“發號”，那已經行不通了。學生需要自尊和自由思維空間，老師再也不能牽引他的耳鼻走了。

有些學生因受學業壓力，或家庭不如意的影響，情緒低落，學習精神不能集中。有的去遊戲機中心，對住部機發洩；有的在家裡對住電腦遊戲發洩。根據美國史丹福大學一項研究發現，兒童打機越多，越能造成容易以攻擊行爲去解決問題。台灣台中市中國醫藥學院精神科主治醫師許宗蔚說，精神分裂症常在青少年期發作，青年學生沉迷網絡能弄至精神分裂。

面對著這類問題，對勤奮好學的學生加以勉勵；對後進的學生循循善誘；而對情緒化的學生，不仿專心聽聽他的心底話，讓他抒發內心的憂鬱，多了解他的心事，好言淡化他的氣，轉移他的情感。有時可讓學生寫週記表達，或借用校園電子網來抒發，好讓班主任和學校知道，能及時阻止不愉快的事情發生。有憂鬱「屈」在心內是痛苦的，對一個青少年的成長隱藏了「危機」。

唐代的教育思想家柳宗元，他認爲一個教師，首先要有一顆赤誠的心，要熱愛自己的教育對象。並提出教師和學生兩者之間的平等和民主關係，虛心聽取學生的意見，但也要對學生「愛之深則責之嚴」。古代的教師對學生如此關懷愛護，作爲現代的教師更要多關心自己的學生，多幫助他們。應該師生相處時亦師亦友，見面時微笑點頭，讓校園洋溢著互相尊重和諧的氣氛。

六、教學法的創新

踏入廿一世紀，澳門的教育出現另一新景象，很多學校已逐步走向校園電子化，有的學校連幼稚園都配備電腦，爲新的一代奠下資訊科技的基礎。有些學校也已展開擴建校舍，計劃成爲由幼稚園到高中一條龍式的學校。澳門的教育在特區政府和熱心人士的關心協助下，已呈現新的面貌，新的教學法在不同的學校，展開和探討，希望能找出一套能適用以澳門的教育方法。

在2001年澳門教育暨青年局舉辦了“教學設計獎勵”，參加的老師也很勇躍，最近公佈有八十多件得獎，其中以資訊科技設計的也不少，這給教育界的教師很大的鼓舞，也標誌著澳門的教育已由傳統的教學法開始轉向資訊科技。這也同樣的提醒了教師，特別是年長的教師，如果再不積極進修，彌補新的資訊知識，很快就會被時代「勾消」了。

由《現代教學價值體系論》一書，其中一段敘述了「隨著新知識的激增，舊知識加速老化，50年代的畢業生到70年代，他的專業知識有70%老化，70年代畢業的學生，經過4年就有80%的知識老化。面對知識激增的現實，教育者必須進行嚴肅認真的思考，滿足於傳授知識的教學已成爲落後的教學……，只有通過改革建立起以發展學生能力爲中心的教學價值體系，才能適應時代發展的要求」。作爲廿一世紀的教師，不僅只埋頭苦幹，忠心不二的態度，還應多學習，特別是資訊知識，適當配合電腦教幾何畫圖，函數曲線等，對學生學習數學幫助很大。此外，專研教學方法和理論。在教學中不時總結經驗，提高教學素質，唯有不斷學習求變，自身的知識才能「增值」，否則變得「知識瘦身」。澳門勞工子弟學校在教學上，不斷求變與改革，鼓勵教師在教學上創新。最近由教師董淑珍

小姐把她多年的教學經驗，利用《幾何畫板》，並由澳門勞工子弟學校編輯，澳門基金會出版了一本《動態數學實驗》，把靜態的幾何（平幾、立幾、解幾）及三角函數圖象帶到動的世界，爲澳門的資訊教學邁向新一步。

七、海闊天空任鳥飛

澳門是一個寧靜的小城，也叫蓮花城，人們生活樸素，勤懇勞動。限於地理環境，這裡沒有大的生產工業，也沒有大的耕地，這裡的經濟龍頭是靠賭博抽稅和做旅遊業。今年澳門特區政府把賭牌一分爲三，並大力發展旅遊業，這將會帶起澳門的經濟，加上中國加入世貿，更鼓舞澳門人看好前景。作爲教育工作者，更需要配合當前形勢，爲澳門經濟調整培養人才。

首先在教學授課上，突破語言界域，提倡普通話教學和適當的英語教學，擴展學生的語言能力，有利於將來投身社會工作或國內工作。除了知識教育外，品德教育也不可忽視，使學生認識到生命的價值，群體生活的重要性及對社會應有的責任感，特別在複雜的環境裡，有如蓮花出泥，也能潔身自愛。海闊天空，正向未來的青年挑戰。

八、結語

中學的教育是基礎教育，還需要傳統的教學法，那是教師面向著學生，一言一語，一筆一劃，無私地將知識傾囊相授於學生，這裡隱涵著老師對自己學生的情感與愛護，並且也能即時糾正學生的過錯，加強品德教育。

因此，作爲廿一世紀的教師，我認爲應該繼承前輩的教學精神，再注入新資訊的教學方法，把基礎知識教學逐步轉移到發展能力的培養，學生才能學以致用，對社會才能有所創造和貢獻。

2002年2月8日於勞工子弟學校中學

參考文獻

1. 珠海特區報：政府工作報告摘要（2002年1月22日）。
2. http://www.macaodaily.com 01/05/2002。
3. http://www.orientaldaily.com.hk/srch_result/143594_btm.html。
4. http://www.orientaldaily.com.hk/srch_result/142115_btm.html。
5. 尙鳳祥著（1999年）。＜教學價值的形成特性＞，＜中心價值與非中心價值的統一＞，《現代教學價值體系論》。第132－153，第194－198頁。教育科學出版社。
6. 陳龍安著（2000年）。＜教師態度的改變＞，＜創造性思維維教學的原則＞，《創造性思維與教學》。第6頁，第43頁。中國輕工業出版社。
7. 張彤、唐德海、蔣士會編著（2000年）。＜書中自有黃金屋＞，《現代教育聖經》。第67－69頁。廣東旅遊出版社。

8. 吳劍平主編（2001 年）。＜創新：新知識經濟之魂＞，《未來的挑戰》。第 126 頁。民主與建設出版社。
9. 杜成憲、崔運武、王倫信著（1998 年）。＜韓愈與柳宗元＞，《中國教育史學九十年》。第 174 頁。華東師範大學出版社。

燃亮廿一世紀的指路明燈——如何做好教師的工作

培道中學　陳仲卿

自古以來教師被世人冠以「指路明燈」的美譽。教師的工作是神聖的、高貴的。他帶引迷途的羔羊走出歧路，不但含辛茹苦地把知識傳授給莘莘學子，還把處事做人的道理教與學生。今天是新世紀的來臨，是劃時代的巨變。什麼東西也在變更，知識也在變更，教育也在變更。身爲教育工作者正面臨很多挑戰。在科學技術及資訊發達的今天，人們在享受著科技發達帶來的成果，追求科技帶來的新生活，尤其是年青一代更嚮往這種新生活不斷盲目的追求人外在物質世界，漸漸都遺忘了人內在的精神世界，所以年青人的品德思想開始退步，漸漸脫離了社會的道德規範，罪案也增加。爲了要解救這種現象，這個重大的擔子自然落在教師的肩膊上。學校是育人的地方，教育是以人爲本，所以教育的對象是學生，作爲教師的職責是把學生教好，把學生教育成才，不但要在學識上滿足學生的要求，還要在人格、思想感情上豐富學生的需要。教育的目的就是要把年青的一代發展及培育爲新時代的「完整人」。

要把學生培育成爲新時代的「完整人」，談何容易。以往教師在學校裡、課堂上有無上的權威。今天不可能再拿出權威去壓服學生。時代變了，各種觀念在也變更，今天教師與學生的地位是對等的。教師要教育學生，要接觸學生，首先要讓教師與學生的距離拉近，這是教師首要的工作，如何做好教師的工作，一切由課室開始……。

一、建立良好的師生關係是帶動學生學習的第一步

師生關係良好對提高學生學習情緒及樹立良好的校風都有密切的連繫和幫助，要發展良好的師生關係教師必須要做到:

1. 要主動接觸學生
2. 要信任學生
3. 知道學生心內的需要
4. 爲學生解決困難
5. 容許學生有犯錯的時候
6. 尊重學生所提出的意見
7. 對學生言而有信
8. 處事秉公辦理

以上幾點是打通師生間隔膜之重要手段，一旦打通這度屏障，一切困難也迎刃而解。教師往往因爲把自己的「尊嚴」和「權威」看得太重和放在首位，所以不願意和學生交往，這樣師生感情和關係又怎會改進，不改進師生關係的教學方法或方式，教學又怎會成功，所以尊師愛生是同步而進，良好的師生關係是培養學生的學習情緒，情感和學習積極性的最佳方法，一間學校教師很熱心的教，學生也樂意地學，師生關係融洽，良好的校風漸漸就會建立起來了。

二、掌握學生的優點，缺點和特長

每人都有自己的缺點，優點和特長。一個缺點多的人也會有他自己的優點，一個多優點的人也會有缺點的時候。不論學生有那些優點和缺點，教師若能掌握在手，則智珠在握，知已知彼，百戰百

勝。教師能掌握知道學生的弱點和強勢，自能發揮教學方法或因材施教對教學是有好處。但最重要的是不能片面去找出或局限界定學生的優缺點。必須加以時間考慮更不能武斷優點和缺點。平日教師應該鼓勵學生去審查自己優缺點，通過學生自己審查這樣會促使學生作自我反省和自我教育，再經教師從旁鼓勵、分析勸導，讓學生瞭解事物的真僞和行為的對錯，對培養學生的品德思想是有幫助。如何找尋優點和缺點最重要的是：

1. 從缺點中找尋優點
2. 從優點中找尋缺點
3. 把缺點改進變爲優點
4. 把優點融匯培養成爲個人的特長。

三、找尋學生的厭學原因

有很多教育工作者都認爲近這幾年學生的學習成績每況癒下，一年不如一年，每次考試有很多人不合格，綜合學生不合格的原因就是對學習提不起學趣：爲什麼提不起興趣？這是一個要探討的問題。下列的原因可作參考：

1. 學生本身學習水平過低與學校教學目標距離太遠，但這只是其中原因之一。
2. 功課過多，壓力太大導致厭學。
3. 外來影響太多，使學習分心， 不專心一致。
4. 教師教學方法沉悶或教學態度久佳。
5. 師生關係欠佳。
6. 家庭因素影響。
7. 有不明白的問題時，缺乏旁人輔導。
8. 班內未能樹立良好的學習風氣及榜樣。

教師們可針對以上原因找尋出學生不合格的原因及對症下藥，及時補救。最重要的就是培養學生的學習情感或能把學生的其他興趣轉移到學習上，使學生重上學習崗位。

四、推動集體影響個體

人是不能離群獨居。在班級教育內教師必須發揮班級團體之精神，俾使每一學生都能拋卻「自我」或「小我」的思想而融入「大我」之中。讓學生多參與集體活動培養學生之人際關係及團體間之協作精神，最重要的就是培養學生之溝通能力。將來在社會上才能立足處世。在班級內教師利用團體之力量去影響一小撮表現不良的學生，利用團體精神教導學生不自私自利不以個人利益爲先，要合群、要守紀、要愛護集體、盡量發揮班級團體之優點。因爲思想正確的集體是有社會目標、有紀律、有心理凝聚力的一種群體，有實驗證明[1]思想品德優良的集體有利於幫助青少年人克服不良好品德及偏差行爲。

五、培養學生的道德情感

道德情感是以道德認識爲基礎的。在學校裏教師必須灌輸一些道德觀念或社會規範讓學生知道或緊記。道德認識與道德情感是互相連繫的。要培養學生的道德情感可通過下列兩大渠道：

1. **校內情境（理論性）**

上課時可通過課堂教學，如級社課、公民教育課及學校校訓、校規……等灌輸基本的情感，如愛班級、愛家庭、尊敬父母、熱愛國家民族、愛學習、遵守紀律等理念。

下課時通過師生間之溝通和同學間之影響也學到了愛集體、互相幫助、加強自我控制能力和團結友愛之精神。

通過第二課堂活動如文藝、園藝、音樂美術等受到了美育的陶薰，提高了對美感的認識和產生情感及信念的端正，辨別美與惡的區分，提高了個人內部的情操。

2. **校外情況（實踐性）**

通過帶領學生參加一些公益活動或其他體力勞動，從中培養學生對社會的認識，發揮助人爲樂的高尚情感。通過參觀貧苦大眾如老人院、貧民區或孤兒院等可讓學生知道和認識到窮人的生活苦況和老人家的孤苦生活，從而培養學生敬老憐貧，愛惜生命的高尚品格及情操。

有教育意義的活動，不論是較強理論性和實踐性都能使學生產生美好的道德情感，同時還能鞏固學生們的新情感以及消除某些消極情感。

六、爲學生建立正確的人生觀及價值觀

年青人極容易受外來不良風氣的渲染，往往改變了自己對人生及將來的看法，由於盲目地只追求外來物質的享受，所以一切事情皆只看外表或一知半解。只羨慕成功人物換來成就光輝的片刻或某明星歌星拿取獎座歡欣的刹那，卻忘記了他們背後也經過不知多少血汗辛酸史才有今天的成就，年青人心志未熟更容易結交損友，誤入歧途，害了自己一生。所以教師要常留意學生平日的行爲，預防勝於治療。要糾正學生及建立學生正確的人生觀。不單只靠課堂的教育，課餘應多組織小組讓同學通過「發表」、「研討」，增強對事物的理解或辨別是非對錯的能力或利用課餘組織校外參觀，讓學生接觸社會，拓展社會觸覺或參加有意義公益活動，發展學生的內部情感，培養學生樂於助人，不自私自利，尊重別人的高尚情操，教師所作出的正面教育是必須要的。

七、樹立教師威信形象

每一位教師是否有教學責任心，教學方法好與不好，其實全部都記在學生的心裡、看在學生的眼裡，學生們會在教師背面作出很多判決。一位成功的教師必受學生歡迎備致，其表現在於教學認真，對學生尊重，言而有信，師生關係良好，有責任心，而且教師也不斷在進修自己，作學生的良好榜樣，亦師亦友，愛護學生，經常爲學生解決困難，處事公正無私，這樣才能在眾多學生中樹立良好而又有威信的形象。

八、訓導與輔導相結合

以前的教師總是每天在學生面前大談學校規章制度，學生只要能遵守校規就是一個好學生了。但今天對學生除了要作出適當的訓導外，還要加上對學生作出心理的輔導，情緒上的關懷和引導。教師

要讓學生遵守校規校訓這是必要的，但最重要的是讓學生明白到校規誡條是用來幫助學生，協助學生走上正途，校規不純粹用作懲罰學生，目的是培養學生將來成為一個良好公民。教師還須負起對同學輔導的責任，這種輔導包括了學習上的輔導和學生心理，如情緒、人格、感情等出了問題時作出適當的輔導，當一個學生受到校規的處罰時，內心會不開心或悔意，但教師事後必須爲學生作出一些如社工輔導的工作。訓導與輔導相結合有助於學生的品德發展，把離位的學生重新引導再上學習崗位。

小結

上文所提出的幾項只是教師的必須工作之一。教師要做的工作當然不止於此，但最重要的就是要培養學生的學習情感和改變教師的教學方法。學生產生了學習情感，自然對學習產生興趣，這是引起學生熱愛學習的最大原動力。教育以人爲本，教育的對象就是學生，所以教學的目的就是如何教導學生，教師今後應在教學方法上多鑽研，用合理又科學的教學方法把學生教育成才。在教育里程上今後還須注意的就是引導學生從關注人外在的物質生活多走向關注人的內在精神世界生活，學生不但要學會學習，教師更要學會教學。

註釋

1. 林崇德（1989）。<兒童良好品德結構的形成與培養>，《小學德育》，第一期。

參考文獻

1. 趙志成、陳漢森著。《教師加油站》。香港：教育圖書公司出版。
2. 肖前瑛。《德育心理探索》，第91-106頁。廣東：教育出版社。
3. 葉式凝博士著。《道德教育的研究》。
4. 周峰著。《素質教育》，第126-128頁，第219-226頁。廣東：人民出版社。
林崇德（1989）。<童良好品德結構的形成與培養>，《小學德育》，第一期。

教師建立教學檔案與展現專業成長關係的探究

台北市文化國小 劉淑雯

摘要

本文旨在探究台灣台北國小教師如何建立教學檔案並據此展現專業知識，包含課程、教學、評量、班級經營和輔導等面向。教師教學檔案有助展現教師的專業知識，可由台灣教師聘任時，屢見教師攜帶一本又一本厚厚的資料夾的現象得知。但究其內容可明顯發現多數缺乏教學檔案的靈魂—反省，透過反省對自己的專業知識有所反思，才能拓展了成長的空間和更高度專業認同的可能性。因此以成長團體的方式進行，主題聚焦於專業的教學檔案之建立，包括個人經驗反省、擁有教學檔案教師的現身說法、閱讀與討論、實作和分享、反省與回饋。

關鍵字：教學檔案、教師專業成長

行動的目的

旨在探討國小教師建構「教學檔案（teaching portfolio）」的可行性。以文獻探究教學檔案的意涵，實際參與教學檔案研習班，並帶領教師教學檔案成長團體，兼採參與觀察和訪談方式蒐集資料進行分析和討論。因此一方面探索文獻中有關教師教學檔案的相關研究，特別是對建構教學檔案的理論與實際做分析；另一方面則將文獻探索的結果和研究者參與的經驗加以整理，對照實際團體經驗，從團體互動的歷程中觀察教師成長的歷程，並經由對話、討論和訪談的方式，進一步探究透過建立教學檔案的歷程，提昇教師專業成長和展現教師專業的可行性。國小教師發展教學檔案的成效，國內外實證研究皆不多，因此本文屬探索性質，目的在了解教學檔案相關意涵；透過教師成長團體的實作探究教師建構教學檔案的歷程；探索國小教師建構教學專業檔案之可行性。

教學檔案實戰篇

行動歷程

研究者在國小現場和一群對教學檔案有興趣但沒頭緒的老師互動，以成長團體的方式進行爲期三個月共八次的聚會，主題聚焦於專業的教學檔案之建立，型式包括個人經驗反省、擁有教學檔案教師的現身說法、閱讀與討論、實作和分享、反省與回饋。在進行兩次的討論之後，教師們開始不斷提出疑問，希望能了解什麼樣的教學檔案才是專業的教學檔案？因此有教師現身說法當引言，讓大家反思哪些部分展現專業，值得學習。當經過四位教師的個案討論後，大家對型式和內容漸能掌握，惟大家認同反省爲教學檔案的靈魂，也頗能就此觀點看出專業與否，問題是如何進行反省？尤其是對於長期缺乏書寫習慣的老師明顯感到困難，於是針對反省的各種方式有閱讀討論和實作練習，最後教師都能建立自己專業的教學檔案。在團體的歷程中，除了針對主題的掌握到實作，大家感受最深的是以成長團體方式進行符合需求，在分享和討論與事後適用修正再回到團體回饋的歷程，對專業的提昇有很大幫助。

教師教學檔案成長團體歷程表

日期	內　容
10/12	1 參與成員認識、參與動機或對參加活動的期待 2 教學檔案是什麼
10/19	1 分享個人檔案　2 教學檔案的目的和形式
11/09	1 鄭老師的教學檔案分享　2 對鄭老師的回饋和討論 3 分享個人的班及經營或創意教學策略
11/16	1 林老師的教學檔案分享　2 對林老師的回饋和討論 3 分享個人的班級經營或創意教學策略
11/30	1 吳老師的教學檔案分享　2 對吳老師的回饋和討論 3 讀書心得分享 --ch1 、 2
12/14	1 讀書心得分享 --ch4　2 教育哲學觀的討論、續寫和分享
12/21	1 教學檔案研習心得分享　2 劉老師的行政和教學檔案分享 3 對劉老師的回饋和討論　4 讀書心得分享 --ch5 、 6
12/28	1 張老師的教學檔案分享　2 對張老師的回饋和討論 3 讀書心得分享 --ch3 、 7 、 8　4 團體經驗回饋與整理

成員的參與動機

大致有五項，分別爲有興趣、想了解格式、想知道如何分類整理資料、如何建立教學檔案和希望成長。

「對教師專業檔案有興趣，想知道有無固定格式」（Y-90-10-12）

「希望能有機會教學檔案」（L-90-10-12）

「大學時曾接觸，但因缺乏系統整理，希望能學習」（P-90-10-12）

「想成長，使自己更專業」（G-90-10-12）

「希望能學習教學檔案的建立」（M-90-10-12）

「想學會整理資料」（W-90-10-12）

成員所製作原始檔案的發現

1.　目的是調校

「爲了調校而整理，以派令、證明爲主，……」（Z-90-10-18）

「爲了考學校而整理，……」（T-90-10-18）

2.　形式多半爲資料夾

「資料夾以證件蒐集爲主，……」（G-90-10-18）

「用活頁式資料夾比較容易整理，每個項目都放在同一頁，有護貝的是最重要的」（F-90-10-18）

3.　內涵傾向各項證件、證明

「證書放在前面，之後依序放有價值的資料。……」（W-90-10-12）

「資料夾以證件蒐集爲主，還有各項的研習證明和證書，……」（G-90-10-18）

擁有教學檔案的教師現身說法分享與回饋

1. 目的有應聘、蒐集教學資料、整理平時教學紀錄和對教學作反思。

「帶來的爲應考國小教師的資料，還有個人和教學檔案的資料，……」（S1-90-11-09）

「從教學第一年開始的教學資料加以蒐集，……」（S2-90-10-16）

「將自己所蒐集和設計的東西加以整理，……」（S3-90-10-30）

「將自己的學經歷專業證照、所設計的教學活動以及活動單、學生作品和教學日誌彙整作爲下次教學參考修正用」（S4-90-12-21）

「爲了應聘教職，開始蒐集學相關資料包括活動設計和學生活動成果，於學期結束時作反省，看這學期是否偏重什麼，下學期應該加強什麼」（S5-90-12-28）

2. 形式都包含資料夾部分，此外還有相片、錄影帶、光碟和網站。

3. 內涵相當豐富，有個人學歷自傳、班級經營計劃、教學計劃、各式活動單、學生作品、行動研究等，有兩位老師明白敘述其教育信念（哲學觀）。

「我帶班的教育理念是強調尊重、榮譽、愛與欣賞……，因爲帶高年級學生所以，加強尊重與榮譽教育提供各種機會讓學生參與，爭取榮譽……，可擴展學生生活經驗，慢慢提升到愛與欣賞」（S1-90-11-09）

「我的教育哲學身受到所謂的後現代思潮的影響，因此……；此外，我還深受到多元文化主義的影響，對於課堂中的各種不同文化差異的學生，採適性教學的策略，……」（S4-90-12-21）

「我每年以自己帶的班級爲對象作一個行動研究報告，……」（S1-90-11-09）

「我覺得課本最欠缺引導學生思考的能力，……我思考如何引導學生這方面的能力，例如思考地圖，……」（S5-90-12-28）

「……在班級經營的部分，我通常會留下和家長互相往來的信件，以供日後回庫和檢討，……」（S2-90-10-16）

「我將學習單和學生作業都秀出來，平時我採分組評量，訓練分組報告能力，……；教孩子怎樣作檔案，放入各科的東西，用照片呈現，並分類，……」（S3-90-10-30）

團體成員心得

1. 在團體中感受到分享的喜悅和成長的感覺

「……歡樂的、分享的學習課程，看到同伴們的成長歷程、簡介，多麼的豐富、多樣化、有創意，在令人感動，希望在團體中共同成長。」（L-90-10-19）

「每一次的學習都是一種成長……（M-90-10-19）

「……藉由各老師的實務經驗豐富我未來的檔案。」（I-90-11-30）

2. 對於教學檔案的意涵有更多的了解

「讓我對檔案內容有更多概念，……」（W-90-12-10）

「經過這樣的課程，對檔案的整理更有概念了……」（U-90-12-10）

「我的檔案……也就是資料的累積。想籍此得知何謂教師專業檔案，並得科學性的方法。」（Y-90-12-10）

「……了解教學檔案與我們一般所了解的有些不同，更深入、更專業、更有系統……」（A-90-12-10）

3. 對教學檔案的目的有多元的看法
「如何『活化』檔案，做爲各種目的的使用是我有待學習之處。」（P-90-10-19）
「……受用最大的是了解教師教學檔案可以依目的呈現的各種多元面貌」「……很榮幸的，這次得到了許多的提示、忠告與解答，更多的是驚喜，謝謝!」（P-90-12-18）

4. 針對建構教學檔案需從分享中學習
「……使我對未來教育教師專業的建立有更一步了解，也更具信心，……（Z-90-12-10）
「這一次課程看到、聽到多位老師的檔案……得知資料夾中的整理會有意義，化繁爲簡，而不是『數大是美』的呈現，而且，科技的使用也是重要的。」（Y-90-10-19）

5. 參與團體成長覺得有收穫
「使我了解檔案的實用性及編輯的方式，使資料不再雜亂無章，相信我們的收穫多多！」（P-90-12-10）
「……很榮幸的，這次得到了許多的提示、忠告與解答，更多的是驚喜，謝謝！」（L-90-12-10）

6. 能引發反省
「很有參與的興趣，最吸引我的部份是反省的領域。」（T-90-12-10）
「謝謝您讓我有反省機會，活化教學是我的目標，我會努力成長。」（G-90-12-10）
「分享討論的過程中，除了激盪出更多的創意、更多元的作法，可貴的是帶動深層的思考與反省，找到修正及著力的方向。」（J-90-11-09）

7. 體會閱讀的重要性
「對於教學檔的內容，看到講義才有更具體的觀念」（Z-90-10-19）
「透過交流能激勵自己成長，理論的閱讀和實務的探討是目前最需要的進修方式之一」（C-90-11-30）

8. 感受到製作教學檔案的必要性/重要性
「看完幾位老師的個人基本檔案及上課的講義，讓我覺得很多老師在用心教學之餘並沒有認真地留下痕跡、證據，因此，我覺得還是必須針對各項教學工作建檔、整理。」（B-90-10-19）

9. 能引起建立教學檔案的動力
「想要做教學檔案，及推廣到學生、小孩也能做檔案式收集資料。」（T-90-10-19）
「……對做自己的專門教學檔案有很高的期待，盼……」（Z-90-11-16）

啓示與省思

檔案建構歷程中的目的問題

由於成員是主動報名參與該成長活動，所以基本上對於參與的動力涵意願都很高且能持久，但是對於教學檔案的目的了解有限，多半爲外在動力的因素－調校，剛開始容易失去主動建構的意義，因此對於教學檔案的目的和功能有必要多做討論和澄清，從過程中建構自己檔案存在的意義，然後能運用教學檔案這項工具發揮教師專業展現和成長的精神。事實上，教學檔案的意義和目的是較爲寬廣的解釋。教師透過長時間、有系統和有目的的蒐集和彙整的一份檔案，它包含了具體的憑證，結合了過程和結果，也就是反思、選擇、評估過程和成品，透過此教學檔案可以了解到教師的教學特質（如教育哲學觀、教育目標、班級經營、課程教學與評量和專業成長）與教學專業呈現（Bird，1990；

Collins ，1992；詹寶菁，民87；林文生和鄔瑞香，民88；秦麗花，民89；薛瑞君，民90）。而教學檔案的建立是有其目的性的，並且依其不同的目的，檔案內容會呈現不同的風貌，綜合學者的想法（Wolf & Lichtenstein & Stevenson ，1997；詹寶菁，民87；秦麗花，民89；溫其純，民89；薛瑞君，民90）發現，教學檔案可以作爲促教師專業成長，評鑑教師教學的依據，可作爲應聘教職的資料。因此教學檔案可發揮的功能，呈現教師專業，作爲教學生涯的紀錄，增進教師專業成長，作爲正式評鑑的依據。

檔案建構歷程中的內涵問題

教師往往不知如何存放一堆資料的工作檔案的內容，不知如何篩選，以轉化成具代表性的專業教學檔案，也就是深度不足的問題。其實綜合國內外學者看法（Braskamp & Ory ，1994；Wolf ，1996；Seldin ，1997；Wolf & Lichtenstein & Stevenson ，1997；秦麗花，民89；溫其純，民89；薛瑞君，民90）教學檔案中最好先有個目錄，內涵可包括個人檔案和教學檔案，從教育哲學觀和教學目標的省察、教學歷程資料、家長人力檔案、社區資源、教學研究報告、著作、班級經營資料、學生輔導紀錄、教學評量資料、學生或家長回饋資料、其他足以輔助說明教師個人成長之資料，以及檔案註解或省思評語、教學札記等。至於教學檔案的靈魂 — 反省，老師往往缺乏書寫習慣，也常常感慨時間不足，因此當理念上認同和觀念澄清後，需要隨手培養紀錄的書寫習慣，然後定期整理和檢討。

有效分享和傳承知識

教學檔案和教學觀摩其實是可以相輔相成，如果說想要保存並傳遞組織內教學專業知識和技巧，提昇教學品質，那麼只靠少許的教學觀摩是不足的，教學檔案可以突破大家時空無法配合的問題，有助提昇教師專業。其實教學檔案依形式而分可有硬體拷貝（hard copy），例如所保存文件、書面資料和照片、錄音帶、錄影帶等。網站超連結（web-online），和數位（digital）呈現方式，包含超連結、聲音、影像，最能活生生捕捉與傳達，讓組織內的知識分享（Patricia ，2000）。

智慧財產權的考量

教師分享知識的概念和尊重智慧財產權的意識同等重要。如果要能將大家的法寶達到真正的交流和精進，非常重要的觀念是要尊重原創者的智慧財產權，所引的出處或整理改編自哪裡，這樣的做法叫能讓大家真誠分享，將資料轉化成知識。

教師評鑑的參考

教師成長和教學專業呈現的功能較能被認同，但是若要成爲教師評鑑的依據，多數老師會考量，誰來看？怎麼看？看什麼？如此一來，會不會變成一種統一版本、格式相同的制式教學檔案？如果沒有一定的評鑑規準，那麼信、效度問題如何處理？其實國內學者對教師評鑑項目、內容，亦提出許多見解，綜合言之，可歸納四個層面：1 知識層面 2 技能層面 3 情意層面 4 其他層面。而依據上述的評鑑內涵可擬定各個層面的評鑑指標或評鑑項目，透過多樣多元的評鑑方法及方式，教師可參考評鑑的內涵來檢視自己的教學檔案，並展現自己在教學過程中教學品質及績效，和專業成長的歷程。

結論與建議（代結語）

首先，必須要教師對教學檔案有共識，並能體認其意義，才能有建構教學檔案的動機，之後必須能夠不斷的反省和討論，並且把這樣的功夫當成是常態性、自發性的工作，如果能有團體分享與回

饋，不但能夠有持續的動力，而且能達知識經濟概念中的想法，將組織內有效有用的知識做分享，經回饋修正後保存下來。而若要將教學檔案作爲教師評鑑或教師分級的參考依據時，必須審慎考量，因爲費時費力，且國內尚未形成共識，多數人對於其信效度仍存疑，所以必須整理全盤考量，不宜貿然實施。其次，教師在建構自己的檔案歷程時，對於個人資料建立和教學資料蒐集並沒有大問題，但是關於資料分類整理和篩選和反省感到困難，建議可以透過團體成長方式，藉由在團體中分享時做自我反思，加上同儕回饋的歷程，於團體中嘗試書寫與紀錄。關於教學檔案的可行性，事實上教師有建立的動機和意願，透過討論和澄清也能認同期多元的目的，爲實際的建構行動中特別要解決的是時間問題和反省書寫習慣的培養。

參考文獻

1. Bird, T.(1990). *The School teacher Portofio：An Essay on Possibility.*
2. Braskamp , L. A.& Ory, J. C.(1994).*Assessing faculty work.* Jossey-Bass.
3. Collins, A.(1992).Portfolios in Science Education：Issue in Purpose, Structur, and Authenticity. *Science Education,* 76, P.451-463.
4. Patricia L. Rieman (2000). *Teaching Portfolios：Presenting Your Professional Best.* Mc Graw Hall.
5. Wolf.(1996) Portfolio Purpose and Possibilities. *Journal of Adult and Adolescent Literacy.*
6. Wolf & Lichtenstein & Stevenson.(1997).Portfolios in teacher evaluation. *Evaluating teaching.* Sage.
7. Seldin.(1997).*The teaching portfolio：A practical guide to improved performance and promotion/tenure descision.* Anker.
8. 林文生和鄔瑞香（民88）《數學教育的藝術與實務 — 另類教與學》。心理出版社。
9. 詹寶菁（民87）。《國小教師在社會科實施案卷評量之詮釋性研究：評量革新與教師改變》。碩士論文。
10. 溫其純（民89）。《師資培育者建構教學檔案可行性之研究 — 一個師範學院現場的反思》。碩士論文。
11. 秦麗花（民89）。《談教師如何建立教學檔案》。台南翰林出版社。
12. 薛瑞君（民90）。《教育專業檔案理念與實務》。高雄復文出版社。

以「參考書爲主，教科書爲次」的中國文學教學法

浸信中學　談光耀

摘要

王夢鷗認爲：設定「文學」的第一個原則，是把「文學」說作「語言的藝術」。他又把語言的藝術活動區分作兩度事實：一度是內在的構思，一度是外在的構辭。

就外在的構辭方面，學生還可依賴教師的講授而了解箇中法則。但灌輸和強記硬背的方法，要令學生學會活學活用並不容易。至於內在的構思，則必須依靠學生的感覺和創意的發揮。現今的文學課程，都以教科書爲核心，以教師爲主體，這不僅難以發揮文學的教育功能，更扼殺了學生與生俱來對文學的感覺和創意與及個人潛質的發展。

「參考書爲主，教科書爲次」的教學目標是要令學生學會感受作品，最後能創作作品。學習的過程是：尋找、了解、選擇、研習和創作。把教科書和教師的功能放在次要的位置，讓學生自由地在圖書館和書店中尋找文學的樂趣，了解一己所好，選擇各自所愛。

關鍵字：中國文學、教學法

前言

在一次教學實驗中，有一位學生體會到翻查工具書是很重要的學習過程。更重要的是，他發現他身爲高中一年級的學生，卻不懂得發揮字典的功能。這除了是學生本身的問題外，更重要的是：一直以來，教師都是按教科書的內容進行教學，偶爾才附加一些「課外的」參考資料。教師又擔心學生跟不上課程的進度，經常問學生：『有沒有問題？』令學生在學習過程中養成了依賴的習慣。因此，學生從來不會質疑：教科書是否有謬誤之處？教師所教的是否就是絕對正確的知識？

教育不是一件「告訴」與「被告訴」的事情，乃是一種主動的，建設的歷程（杜威《民主主義與教育》P.36）。在教師的導引下，讓學生主動發現、了解、選擇、研習和創作，遠比教師「告訴」學生大量知識具有學習成效。特別是有關文學這類重視感覺和創意的學科尤爲明顯。爲此，實不宜過於重視教科書的規範。要學生學習文學，就要讓學生自由地置身於圖書館和書店中，發現各自所好，了解一己所愛。

教學目標

學習文學最重要是學會感受文學作品的內在構思和掌握其外在構辭，而不是把範文和文學發展史強記硬背。*教育的理想就是要充分發展個人的能力，朝向社會目的，更積極地向前成長（杜威《民主主義與教育》P.93）*。「參考書爲主，教科書爲次」的教學目標就是朝著杜威這一教學方向，讓學生透過摸索和思考的過程，學會感受作品內在的構思，透過欣賞和分析的過程，掌握作品外在的構辭，切合黃夢鷗所設定的「語言藝術」的原則。

教學觀點

既然教學目標的設定明確，就要尋找一套教學方法來達成這一目標。王夢鷗所強調的，是人的理性和感性的交融式發展，從理性中尋找客觀的文學觀念，從感性中更新改造文學觀念，使之具個性化、風格化，這與杜威的教育哲學觀點十分相似。

1 教育目的與過程

杜威認為教育是一種重新改造和更新的歷程[1]。誠然，教師不宜一成不變地把知識和觀念向學生灌輸，學生應有重新改造和更新知識的空間。為師者必須遵循學生的天性，依照他們的興趣加以引導，讓他們察覺到個人需要，拓展知識，豐盛人生。因此，讓學生主動發現、了解、選擇、研習和創作是文學教學中極其重要的過程。

2 經驗延續與交互作用

只有教育者把教和學看作是經驗繼續不斷地改造的過程，上述的那種要求才能得以實現；只有教育者有長遠的眼光，把現在每一個經驗看作是可以決定未來經驗性質的一種動力，上述的要求才能依次達到（杜威《經驗與教育》P.117）。為此，學習過程應著重經驗延續與交互作用，而非只重不斷接收大多數教師所強調的「基礎知識」。

需要清楚的是：「基礎知識」的概念本身已是一個變項。它只是某些經驗的結果，作用是支援學習；僅供參考而已，並非學習的主要內容。經驗是需要延續，以及必須與學生個體的經驗產生交互作用才得以發展，成為學生生活的一部分。因此，學習不宜局限在「基礎知識」的層次上。

教學模式

1 社會指導模式：

這是借用杜威《民主主義與教育》第三章第二節的標題。*其意義是：利用參與共同的活動，作為養成傾向的主要方法。但是在這個地方，我們卻顯然加入了一個條件，就是認清在共同活動裡面應用各種東西而生的效力（杜威《民主主義與教育》P.28）。*

2 經驗分享

要真正令學生成長，就必須讓學生有成長的空間。教師的經驗固然重要，然其重要性只在於與學生分享，讓學生在成長歷程中作為參考之用。透過分享的過程，有利學生對教師的經驗作選擇性的吸納，內化成為學生個體的一部份。例如師生分享資料搜集的經驗和方法，其目的只供學生參考，並非要求學生按照教師的模式進行有關的資料搜集。由於年代不同，科技資訊有異，學習機動與生活需要亦各有取向，個體的潛質和觀念更互有長短，能按照當時個體與社會的整體情況學習，才能獲取最大的學習效益。

3 三多三少

三多三少就是：多翻查、多閱讀，多抄錄。少規範、少強記、少評核。

翻查參考書和工具書是豐富知識和「格物致之」的求真過程。教師經常指導學生翻查資料，比規範學生在教科書的內容上求取知識更為重要。

強記只是一種短期記憶的方法；難於獲得正遷移[2]，更容易增加學生的學習壓力。而多閱讀就是在教師引導下，讓學生選擇各自喜愛的作品，以保持他們的閱讀興趣和求知慾，鼓勵他們重複地閱讀一己喜好的作品和廣泛地閱讀不同的作品。教師的責任是挑選不同風格的作品，吸引學生多閱讀。多閱讀雖未必能令學生牢牢記住曾經閱讀過的作品，但在多閱讀的過程中，學生容易潛而默化，受作品精神的感染，亦能受其寫作技巧所影響。對學生而言，*這影響是極其深遠的*[3]。此外，學生可透過感受作品來滿足理性上和感性上的個人需要。*如果我們僅用短視的方法，只靠機械的方法與重複的動作，而獲得暫時的效率與沒有思考的動作技能，那我們真的是自毀生長了（杜威《民主主義與教育》P.46）*。再者，若中學仍側重誦讀和背默的學習層次，那學生又如何對作品進行賞析及思考呢？如何能應付日後入讀大學的需要呢？

「吾生也有涯，而知也無涯。」單憑強記、背誦和默寫，能活學活用的知識畢竟有限。學生要學習的是如何掌握正確的翻查和抄錄資料的方法，而非強記硬背。正因如此，評核應以學習的整體階段爲主，保留學生個性的發展爲要。傳統的中學對學生評核的模式——測驗考試應盡量減少。這類依靠強記爲主的測考模式，既妨礙學生的個性發展，亦增加了不必要的學習壓力。

教學過程

1　引入

「工欲善其事，必先利其器。」如果學生能掌握文學的研習方法；懂得善用參考資料和工具書，就可拓展學生理性學習（學術修養）和感性培養（人格發展）的空間，中國文學的教育功能才得以充分發揮。

以教科書的範文作爲引入的教材，有利把單元教學的範圍與目的具體化。教師參照範文，向學生提供相關的作品和參考資料，以及簡介有關的工具書。更重要的是與學生分享整個資料搜集的過程；包括爲甚麼要搜集這些資料和工具書、它們的來源及學術地位、如何應用它們進行研習……讓學生掌握文學研習的方法。透過分享和介紹，引導學生了解各自的興趣，強化自學能力及自信心，藉此提升學生的*成就動機*[4]。

以*＜五代宋詞＞*[5]的教學單元爲例：除了教科書的五首範文外，教師不妨多選二、三十首五代宋詞讓學生選擇。除了範文和教師所提供的作品外，學生更可在五代宋詞的範疇內，自行揀選喜愛的作品進行研習。爲配合「一般教師的習慣」，仍得要求學生背默五首作品，不過背默的作品可由學生自行挑選。除此之外，教師還得提供一些參考資料；諸如詞學知識、詞人傳記、詞評專著……等，以拓展學生在詞學方面的知識。

2　尋找

教科書和教師所提供的，可視爲協助學生進行研習的參考資料。在「想學甚麼」的前題下，鼓勵學生以不同途徑；諸如互聯網、圖書館、書店、報章、雜誌、訪問……尋找各自的研習目標及搜集相關的參考資料。在尋找的過程中，教師應尊重學生的意願，並爲他們提供有利的條件。

承接＜五代宋詞＞的例子：在教師安排下，學生可到圖書館、電腦室……進行資料搜集，亦可透過其他途徑尋找各自喜愛的作品和相關的參考資料。

3　了解

教師協助學生進行自我了解；藉整理資料和閱讀作品的過程，讓學生確認一己喜好。

承接上述例子：撥出上課時間，讓學生自由地交流和交換彼此搜集所得的作品和資料，並進行整理和閱讀，藉此對已有的作品和資料作出初步了解。

4 選擇

學生可從各自喜愛的作品中，挑選一篇認爲有足夠資料的作品進行研習。教師在學生篩選作品的過程中，提供技術性的支援和意見，並配合學生的*智慧組合*[6]，協助他們進行具個性的研習。

承前例：在所得的作品中，選出各自研習的作品，並安排學生在上課時段進行研習，而教師則可從旁指導。

5 研習

由於整個研習過程均以學生的經歷爲主，作品亦是由學生選取，因此，作品的內容、思想及技巧都較易獲得學生的認同。藉著課堂活動——師生互動的研習，學生可理解和感受作品的構思與精神，若能產生共鳴，便可把作品的情感和精神內化；融入一己的觀念中。此外，在賞析與討論過程中，亦能令學生明白作品外在構辭的作用，有利掌握作品的構辭技巧。

承前例：安排學生在課堂上匯報各自研習的過程及成果，讓師生共同分享和討論。藉著教學單元的總結，教師對學生的研習作出歸納和指導。

6 創作

學生在創作時，很自然地會聯想到曾經研習的作品的思想和寫作技巧，並使之外化成爲個人作品的一部分。教師對學生的作品進行賞析，而非批閱或評分。此舉可讓師生在文學理論和創作上有更進一步的溝通。

承前例：安排學生有更多的創作機會。鼓勵他們透過作品突顯個性，支持他們勇於嘗試，把所學的創作技巧融入自己的作品中。

結語

由於每個學生所選取的作品主要是按照個人的性格取向，故自然會有各自不同的研習目標和內容。這與以教科書爲主的統一範文教學截然不同。誠如杜威所指：*若教材的選擇和安排只是根據成人的判斷，認爲這些教材對青年將來的某些時候是會有用的，而不是青年的判斷，則這些與青年現實生活經驗脫節的教材，實難以產生預期的教育效果*[7]。例如以唐詩爲教學單元的部分，選取了王昌齡的＜從軍行＞爲範文。單憑「大漠風塵日色昏，紅旗半捲出轅門。」這句，就連教師也只得靠想像來營造環境氣氛。試想想：當代的中學生在沒有戰爭的港澳社會中生活，任憑教師如何鼓其三吋不爛之舌，描述得如何具體和細緻，他們也難以感受詩句中的情境和氣勢，更遑論對「前軍夜戰洮河北，已報生擒吐谷渾。」的感覺呢！然而，基於社會需要；統一學生的進度，又不能爲了上述的原因而完全放棄教科書。爲了彌補教科書的缺憾，教師有需要提供範文以外的更多相關的作品和資料，以供學生在既定的範圍內作出切合自己需要的選擇，甚至在不超越既定的範圍內，學生自行選擇更多的研習作品和目標。令學生在增進知識的同時，亦能發展個性。

註釋

1. 杜威原著，林寶山譯（1995）。<教育即生長>，《民主主義與教育》，第48-67頁。五南圖書。
2. 溫世頌著（1992）。<學習遷移與學習的保持及遺忘>，《教育心理學》，第179及186-188頁。三民書局股份有限公司。
3. 溫世頌著（1992）。<學習遷移與學習的保持及遺忘>，《教育心理學》，第177-182頁。三民書局股份有限公司。按作者的闡析：興趣是一種強化學習動機的主要因素，重複閱讀有助把短期記憶遷移爲長期記憶，廣泛閱讀不但可拓展知識，更可透過知識的相關性和學生的聯想，組織或建構學生個體已獲得的知識，從而助長後來的學習。
4. Janice T. Gidson & Louis A. chandler著，黃宜敏譯（1991）。<引起動機>，《教育心理學》，第359頁。心理出版社有限公司。
5. 林潔明，鄭佩華編訂（1996）。<五代宋詞>，《會考中國文學》第三冊，第七單元，第3-92頁。香港教育圖書公司。
6. 豪爾·迦納著，李心瑩譯（2000）。<多元智慧論>，《再建多元智慧：21世紀的發展前景與實際應用》，第77-79頁。遠流出版公司。
7. 杜威著，姜文閔譯（2001）。<進步的教材組織>，《經驗與教育》，第100-101頁。五南圖書出版有限公司。

參考文獻

1. 王夢鷗著（1995）。《中國文學理論與實踐》。臺灣：時報文化出版企業有限公司。
2. 杜威著，林寶山譯（1995）。《民主主義與教育》。臺灣：五南圖書出版有限公司。
3. 杜威著，姜文閔譯（2001）。《經驗與教育》。臺灣：五南圖書出版有限公司。
4. 林潔明，鄭佩華編訂（1996）。《會考中國文學》。香港：香港教育圖書公司。
5. 溫世頌著（1992）。《教育心理學》。臺灣　三民書局股份有限公司。
6. 豪爾·迦納著，李心瑩譯（2000）。《再建多元智慧：21世紀的發展前景與實際應用》。臺灣：遠流出版公司。
7. Janice T. Gidson & Louis A. chandler著，廖鳳池等編譯（1991）。《教育心理學》。臺灣：心理出版社有限公司。

融入式的教師進修方式：以教師即課程評鑑者的理念與實踐爲例

臺灣師範大學教育研究所　謝金枝

摘要

教育成敗，繫於教師素質之良窳，尤其在邁入新世紀的今天，社會急遽變遷，終身學習的時代已經來臨，如何利用進修以促進教師的專業成長，是當今教育改革成敗的重要關鍵之一。

教師在職進修的規劃有各種取向及方式。但目前的進修規劃因種種因素，出現許多限制，以致成效不彰。本文嘗試提出一種融入式的教師進修方式，並以教師即課程評鑑者的理念與實踐爲例，做爲實做的參照。

The Form of Fusing In-service education: A Case of "Teachers as Curriculum Evaluators"

Abstract

This paper aims to introduce a form of in-service education called "fusing in-service education". Firstly , it discusses the meaning of fusing in-service education . Secondly , it analyzes the concepts of teachers as curriculum evaluators .Finally , it provides a case of teachers as curriculum evaluators to present how to carry out the form of fusing in-service education .

關鍵字：教師進修、課程改革、課程評鑑
Keywords: Gin-service education, curriculum reform, curriculum evaluation

壹、前言

教育爲一切國家建設的根本，而教育成效，實繫於教師素質之良窳，尤其在邁入新世紀的今天，社會急遽邁向民主、開放及多元，科技發展日新月異，終身學習的時代已經來臨，如何利用進修以促進教師的專業成長，是當今教育改革成敗的重要關鍵之一。

教師在職進修的規劃有各種不同的取向與方式（黃顯華，2001；劉智雄，2001；顧瑜君，2001）。以目前台灣教師在職進修的現況而言，主要仍以參加政府研習單位或有關學校、學術機構所辦理的正式進修活動爲主，除了學分、學位進修，大多以參加專題演講、研討會、教學觀摩會、主題式三天至一週的短期密集研習或系列分散式研習爲主（劉智雄，2001）。但是由於活動的安排盛行採集中、大班級方式，活動的內容未能針對實務問題、上課多以聆聽講座演講，缺乏互動與實務演練的機會，難以滿足學員的需求，造成進修內容無用的缺失，無法有效促進教師專業成長（劉智雄，2001）。再者，教師進修的機會雖然增加，也趨向多元，但仍以抽離方式爲主。教師若要參加研習進修，必須先放下教學工作，或是犧牲課後及假日時間。此外，教師有每日固定的教學工作，如果參加研習，常常必須調課、補課或代課，也影響學生的學習。因此許多老師雖有意願參加研習，但常因顧及自己的教學工作而放棄研習的機會。

基於上述，教師進修活動的規劃有必要尋找另外的出路。個人認爲，一種較能符合教師需求、引

起進修動機，符合中小學現況的進修方式應該是融入式的教師進修方式。

貳、融入式教師進修的意涵

所謂「融入式的教師進修」，主要的精神是將進修的活動融入教學生活當中，與教師的教學問題、教學行動相結合。在安排上，以教師留校時間爲主，以學校爲場域，不佔用課後時間，也不擔誤班級的課程。

由於進修與需求結合，教師具有足夠的動機參與進修；由於利用教師的留校時間，不致於增加教師太多的負擔，所以教師較有意願投入；因爲避開學生上課時間，不會擔誤學生的學習，教師得以全心投入而無後顧之憂；因爲以學校爲場域，教師較能掌握整體情境脈絡，對問題的覺察較爲敏銳。如此，進修成爲教師生活與工作的一部分，長期而持續，自然而然地提昇教師的專業成長。

融入式的進修模式，可以依不同的需求安排進修的主題。如目前所強調的課程統整、協同教學、行動研究、課程評鑑……等，都可以採行。本文則基於課程評鑑重要性的考量，以「教師即課程評鑑者的理念與實踐」爲例，提出融入式教師進修的可行方式作爲參照。

參、教師即課程評鑑者的理念

由於課程朝向自由化，教師在課程發展中的角色受到相當程度的強化。大家殷切期盼教師能增權賦能，發揮教師的專業。

在落實教師專業自主的歷程中，教師承擔多重角色。包括課程設計者、實施者、發展者、研究者、評鑑者、領導者及改革者（周淑卿，1995；蔡清田，1998；歐用生、楊慧文，1998；盧增緒，1995；Clandinin & Connelly，1992；McCormick，1983）。然而，課程評鑑是貫穿於課程發展過程的綜合性活動，與各階段的課程發展活動具有密不可分的關係（張嘉育、黃政傑，2001），若要課程發展做得好，必須靠不斷地實施評鑑（黃政傑，1994）。因此，在這麼多重的教師角色中，位居核心的，應該是「教師即課程評鑑者」的角色。

課程改革或課程發展之落實，全賴教師在教室內的教學活動，而教師在教室內的教學活動也正是一個繼續不斷的課程評鑑歷程。所以教師就應該是個教育研究者，也該是個評鑑者，教師更應該以自己教學的整個情境爲對象內容，進行行動研究，成爲一個真正的課程評鑑者。這正是教師培養或追求教師專業成長與發展的理想途徑。易言之，這種評鑑觀念之形成，是每個教師不可或缺的教師專業知識與素養的主體（盧增緒，1995）。

基於上述，課程改革的主力在於基層教師，教師是最佳的課程評鑑者。只有教師成爲課程評鑑者，才能使學校的課程具有課程發展的實質意義，課程發展才能發揮其教育意義（引自盧增緒，1995）。

然而，當今的學校條件，教師實質的工作負擔仍重，要實現這麼多的角色功能，在現有的條件下實屬不易。爲了邀請教師加入行動的行列，避免抗拒改革，最重要的是要能因應目前的學校環境及教師工作現況來提出策略，較爲可行。最容易成功的方式，應該是把課程評鑑融入教師的教學工作中，讓評鑑工作常態化、生活化，才能提升課程發展的品質，促進課程改革。此即是「教師即課程評鑑者」的意涵。

綜合上述，「教師即課程評鑑者」可以做如下的界定：教師在日常教學活動中，持續地、長期地針對教室實施的課程，包括方案、計畫、程序、結果和歷程，設定目標，透過系統的歷程，以合作的方式，採行多元途徑，收集各種資料，做爲改進課程的依據，並根據結果修正課程、採取行動，如此，將課程評鑑生活化、常態化，做爲課程改革的依據，就是「教師即課程評鑑者」的理念與精神。

肆、融入式教師進修示例 —「教師即課程評鑑者」的實踐

本文前述分別針對融入式教師進修的意涵及教師即課程評鑑者的理念加以闡述，接下來則透過「教師即課程評鑑者」的實踐，來呈現融入式教師進修的做法。

一、實踐的原則

以融入式教師進修模式實踐「教師即課程評鑑者」的原則有以下幾點（周淑卿，1995；高新建等譯，2000；歐用生、楊慧文，1998；Doll，1996；Henders & Hawthorne，1995；McCormick，1983；Nevo，1995；Oliver，1970；Reid，1999；Sanders，1992）：

（一）重視團隊合作

鼓勵教師以學年爲單位，組成合作小組，共同設計課程、發展教材，共享經驗和理念。以學年爲單位具有多項優點：同學年的課程目標一樣，所選的教科書也一致，在進行課程評鑑時，已有許多共通點，較容易形成共識，有利於評鑑的進行，且可以把評鑑工作生活化，融入教師的日常教學活動中，提高實踐的可能性。

（二）評鑑工作系統化

課程評鑑的實施必須有系統的規劃，包括評鑑的時間規劃、評鑑的範圍、目的、步驟、問題、規準、資料的收集、分析與解釋等，都應有事先的規劃，以免實際進行評鑑工作時，茫然無頭緒。

（三）評鑑工作常態化

可以規劃固定的討論時段，不但不會佔用教師額外的時間，較能持續，教師也比較不會因此而產生抗拒。討論的內容可記錄在學年會議記錄簿上。資料的收集亦以教師平常所留有的資料爲主。

（四）評鑑目的明確化

評鑑是有目的性的，爲何要進行評鑑？評鑑的目的何在？這些問題必須由老師共同釐清，把評鑑目的明確化。

（五）從實做中學習

教師可以透過實際的參與評鑑，做中學，結合理論與實務，學習如何進行評鑑。

（六）資料來源多元化

以資料收集的管道而言，只要是可用以回答評鑑問題的資料都可收集。包括文件資料、問卷調查、口述資料、觀察、訪談、各種作品、檔案等。

（七）評鑑結果應加以運用

評鑑的目的在於提供資訊，作爲改進的依據。評鑑結果應作爲新學期課程規劃與實施的參照依據，才不失課程評鑑的意義。

二、實踐的策略

上述是實踐課程評鑑的原則，接下來從實務的觀點，試擬一個具體的流程，作爲實施的參照。

（一）成立學年課程評鑑合作小組。

（二）以學期爲單位，扣除開學初兩週處理級務及最後一週學期準備結束，以其餘的十七週安排課程評鑑活動預定進度如表1（可經由小組討論進行調整）：

表1 評鑑活動預定進度表

週次	工作重點
3-4	課程評鑑先備知識的充實與討論
5-6	選定評鑑範圍（科目或領域或其他）、確定評鑑目的
7-8	確認評鑑問題及重要性
9-12	擬定評鑑問題的判斷規準
12-15	進行所需資料的收集工作
16-18	進行資料分析與解釋
19	提出評鑑建議做爲新學期的改進依據

（三）訂每週三下午1：30-3：30（或其他共同的備課時間）爲學年討論的時間，並做記錄。

（四）依據預定進度進行各項主題討論

1. 課程評鑑先備知識的充實與討論

可利用兩次聚會的時間，針對課程評鑑的概念加以討論、釐清，掌握課程評鑑的內涵。重點可以Nevo（1995）所提的十個有關評鑑的面向爲主。包括：評鑑的定義、評鑑的目標和對象、所需收集資料的類型、評鑑的規準、評鑑的功能、評鑑結果的應用者及讀者、評鑑的歷程、探究的方法、評鑑者的類型及評鑑的標準。

2. 選定評鑑範圍（科目或領域）

運用抽樣的概念（高新建等譯，2000），由學年小組的老師互相討論，先選定一個科目或是領域做爲評鑑的對象，這個對象可以是大家都認爲重要而有興趣做的。

3. 確定評鑑目的

課程評鑑的涵蓋面相當廣泛，包括課程計畫、實施、成果…等。教師可先確認評鑑的目的爲何（例如：評鑑是爲了解統整課程實施的成效），再決定評鑑的焦點。

4. 確認評鑑問題及重要性

提出評鑑問題時，教師可以一起討論出最重要的評鑑問題數個（剛開始不要太多）。例如：「統整課程的設計是否符合學生的興趣？」即是一個評鑑問題。

5. 擬定判斷的規準

教師共同討論每一個評鑑問題的規準。例如：「80%以上的學生主動參與學習活動」；「80%以上的家長認爲孩子對此課程感到有興趣」。

6. 進行資料收集工作

確認回答評鑑問題所需的資料，確認資料收集的時間及方法。例如，所需的資料可能包括家長的意見、學生的上課參與情形。而其來源可能是親師座談會的紀錄、教師的課堂札記或觀察記錄。

7. 進行資料的分析與解釋

根據所蒐集的資料，整理分析，再進一步做解釋。如：統整課程設計大致符合學生的興趣，但需要調整的是……。這裡要強調的是，整個評鑑歷程是以教師的需求爲主，資料的收集、分析與解釋，

也是由教師主導。由於教師最了解自己所教的課程，「教師即課程評鑑者」，因此這裡的評鑑問題、判斷規準也都是學年教師共同決定的。

8. 運用評鑑結果，做爲改進課程的依據

評鑑結果出來以後，教師可以將結果寫成具體建議，做爲新學期課程規劃的依據。

上述是一個示例，教師可以嘗試進行所有的步驟流程，也可以彈性調整，擬訂適合的計畫，進行最佳的課程評鑑。

伍、結語

融入式的教師進修模式，是一種將進修目的融入教學工作中的體現。它不但能貼近教師工作現場，以教師的實務需求爲主，更能兼顧教師的進修與工作。本文即基於此理念，透過相關文獻的探討，嘗試從實務的觀點架構出落實教師即課程評鑑者的進修實踐，做爲學校規劃教師進修方案的參照。

參考文獻

1. 周淑卿（1995）。〈以評鑑促進小學學校課程自主〉，載於中國教育學會編，《教育評鑑》，第199-216頁。台北：師大書苑。
2. 高新建等譯（2000），Henderson, J. G. & Hawthorne, R.D 原著。《革新的課程領導》。台北：學富。
3. 張嘉育、黃政傑（2001）。〈學校本位課程評鑑的規劃與實施〉，《課程與教學》4（2），第85-109頁。
4. 黃政傑（1994）。《課程評鑑》。台北：師大書苑。
5. 黃顯華（2001）。〈一個都不能少：如何通過課程與教師專業發展處理學生個別差異。〉發表於2001年11月1日，淡江大學主辦，新世紀課程改革與教學創新國際學術研討會。
6. 劉智雄（2001）。〈教師在職多元進修與認證初探〉，《教師天地》。第115期，第20-26頁。
7. 蔡清田（1998）。〈由「教師即研究者」的英國教育改革理念論教師的課程決定〉，《課程與教學》，1（4）。第57-71頁。
8. 歐用生、楊慧文（1998）。《新世紀的課程改革 — 兩岸觀點》。台北：五南。
9. 盧增緒（1995）。〈論教育評鑑觀念之形成〉，載於中國教育學會編，《教育評鑑》，第3-60頁。台北：師大書苑。
10. 顧瑜君（2001）。〈教育革新與實踐 — 從教師專業自主發展與課程改革。〉發表於2001年11月1日，淡江大學主辦，新世紀課程改革與教學創新國際學術研討會。
11. Clandinin , J.,& Connelly,M. （1992）. Teacher as curriculum maker .In P. Jackson（Ed.）. *Handbook of research on curriculum* （363-401）.NY : Macmillan.
12. Doll , R. C.(1996). *Curriculum improvement : decision making and process* . Canada : Toronto.
13. Henderson, J. G. & Hawthorne, E.D.(1995). *Transformative curriculum leadership.* N. J. :Prentice-Hall.
14. McCormick ,R. & James , M. （1983）. *Curriculum evaluation in schools* London ：Croom Helm Ltd . .

15. Nevo, D.(1995).*School-based evaluation: A dialogue for school improvement.* N.Y.: Pergamon.
16. Oliver , A. I. （1970） . *Curriculum improvement : A guide to problems' principles' and procedures* . New York: Dodd.
17. Reid , W. A. （1999).*Curriculum as institution and practice . Essays in deliberative Tradition.* NJ : Mahwah.
18. Sanders , J. R.(1992). *Evaluation school program :An educator ' s guide.* Newbury Park: Crowin.
19. Worthen, B. R. & Sanders, J. R.(1987). *Education at Evaluation.* N.Y.: Longman.

附錄一　作者簡介

（排名以筆劃先後爲序）

古鼎儀

香港教育學院教育系高級講師，國際兒童教育協會（ACEI）香港與澳門分會的主席。一九八六年美國加州三藩市大學取得博士學位，一九八零年代任加州林肯大學助理教授和課程主任。一九九三至一九九五年任澳門大學教育研究中心主任。一九九九年受澳門政府委託，ACEI 成立 MSCERT 研究小組從事關於公民教育、常識科、數學和視覺藝術與技能的澳門課程評鑑計劃專案。八十年代集中教育社會學的量性研究。近年研究範圍包括比較教育、教育人類學、天文學教育，以及美國高等教育發展和美國的涵化和學術成就等。

田潔冰

資深護士、助產士、生理輔導員。從一九八二年起於澳門多個社團作義務及培訓工作，現職於澳門大學醫務室。曾於香港理工大學護理及醫療科學系、澳門鏡湖護士助產學校、澳門教育暨青年局及澳門大學修讀多個在職培訓課程。現正進修哲學管理學博士課程。

石瑋

早年在北京鐵道師範學院數學科畢業。畢業後被分配到北京鐵路局保定鐵一中教高中數學。來澳後曾任職濠江中學，現時於聖若瑟教區中學教數學，在國內及澳門也分別發表了二十多篇論文。現爲中華教育會科研小組成員。

任東屏

爲台灣師範大學教育系博士生，專長爲教師的專業發展、課程與教學等。

吳志宏

華東師範大學教育管理學系系主任，教育管理研究所所長，教授，博士生導師，主要研究領域：教育行政、學校管理、教育法。曾任中小學教師，加拿大University of Victoria 訪問學者，美國 Michgan State University, 富布萊特（Fulbright）研究學者，華東師大教育系副系主任。主要科研成果：《學校管理理論與實踐》、《教育管理學案例教材》、《教育行政學》、《新編教育管理學》、《中小學管理比較》、《中小學生傷亡事故案例研究》。另發表“兩種教育行政體制及其改革”、“關注教育政策出臺過程的研究”、“中小學校長領導權力問題之研究”、“教育管理權下放的模式比較及其思考”等教育管理論文 40 餘篇。

吳麗君

早年畢業於師範專科學校，後來進入師範大學教育系、所進修。師大畢業後分發至教育部技術與職業教育司服務，爾後任教於台北師範學院，一九九一前往英國 Bristol University 攻讀學位，並於一九九五年獲博士學位後返回台北師範學院任教。研究興趣在課程教學及師資培育這兩個主軸，主要以質性研究的取向來進行，並在條件允許的情形下兼及國際及比較教育的面向。目前正在執行中的國科會專案是「蘇格蘭中小學課程銜接的研究」，此外並參與台北市幼小課程銜接的專案。

李子昂

現職香港浸會大學教育學系助理教授。曾任職香港中學教師、香港教育署教育資源主任。在美國德克薩斯州大學奧斯汀校區取得博士學位。

李明基

澳門特別行政區推選委員會委員、澳門新華學校校董會校董、澳門東南教育促進會理事。華南師範大學教育專業學士、暨南大學社會學法學士、香港大學專業進修學院社會科學、社會行政學文憑、加拿大皇家培道大學工商管理碩士、澳門大學教育行政碩士研究生。

杜成憲

華東師範大學教育學系、基礎教育改革與發展研究所，系主任、教授、博士生導師。

杜時忠

教育學博士，華中師範大學教育科學學院教授，博士生導師，副院長。專業爲教育學原理、德育原理。一九九九至二零零零年，英國沃裏克大學（THE UNIVERSITY OF WARWICK）教育學院，高級訪問學者。主要代表作爲《科學教育與人文教育》、《人文教育論》。

周東明

華中師範大學數學系理學學士、教育學碩士；二零零零年晉升爲副教授。現爲全國教育學會小學齡前數學專業委員會委員。主要代表作爲《學會學習》（光明日報出版社 1999 年版）。

官偉強

珠海教育學院院長。

林明紅

曾於美國洛杉磯教授 ESL（英語?第二語言），回港後任職於香港浸會大學語文中心，主要教授如何寫作學術英語及擔任英語水平課程統籌的工作。在修讀教育博士期間，把學術研究範疇伸延至語言及個人身份的關係、跨文化溝通、在香港推廣多元文化的學習及這些課題與學習和教授第二語言的關係。此外，開始一些比較研究，其中包括比較日本、香港和澳門小學生對國際化意識的發展；國內和香港大學生使用第二語言的意願。

胡少偉

香港教育學院教育政策及行政系講師，曾修讀柏立基教育學院教師證書課程，擁有香港中文大學小學教育學士、香港大學教育碩士及北京師範大學博士等學歷。最近出版與教師教育有關的文章有：〈比較港穗基礎教育階段的教師教育〉、〈香港教師教育的現況與發展〉、〈新世紀港穗教師素質的比較〉及〈探索八十年代香港教師教育發展的影響因素〉等。

胡國年

任職粵華中學，獲澳門大學教育學士和文學碩士學位，二零零零年兼任澳門科技大學講師。社會職務有：澳門教育工作者協會監事長，《中華民俗大全•澳門卷》主編，海峽兩岸文化藝術交流協

會理事，澳門特區政府文化諮詢委員會委員，澳門特區政府公開映演甄審委員會委員等。

胡飄

教育／輔導心理學家，加州洛杉磯大學哲學博士畢業，現職香港浸會大學教育學系及教學發展中心思維工程。

孫民從

畢業於華中師範大學教育系教育學學士、教育學碩士；現任職華中師範大學教育學學院，副教授，在職博士，中國學前教育研究會理事、學術委員，湖北省學前教育研究會常務理事、學術委員。

袁月梅

爲「新來港學生教育之校本管理及發展計劃」召集人及校本管理統籌。於英國蘭加士打大學心理學與教育學理學士畢業；曼徹斯特大學課程管理碩士，英國倫敦大學教育學院課程哲學博士及Brunel大學文學士。曾任特殊學校教師，中文大學博士後研究員，廣州師範學院訪問學者，現任香港教育學院教育政策與行政系講師。研究興趣爲新來港學生教育、教師跨文化教育及課程革新等。

張明輝

台北市人。台灣師範大學教育學博士。現職台灣師範大學教育學系專任教授。曾任國中教師；台北市政府教育局科員、股長、專員、督學；台灣師範大學教育學系副教授。學術專長爲教育政策與行政。任教科目爲教育行政、學校行政、組織行爲、團體動力學、學校經營與管理研究、教育行政領導理論與實務研究、教育行政實務問題分析研究。

曹學仁

爲臺灣頭城家商主任輔導教師。現爲台灣師範大學教育學系博士班二年級博士生。曾獲八八年宜蘭縣優秀青年獎、八九年師鐸獎、九零年輔導績優有功人員獎項。

梁友平

臺灣大學國文系學士，現任職於聖若瑟教區中學教師。曾在澳門理工學院兼任教普通話（培訓公務員課程），一九八九年至一九九二年曾於澳門旅遊學校兼任國文及普通話教師。

梁錫熾

於緬甸仰光理科大學數學系實用數學學士畢業；一九七八年八月開始在澳門勞工子弟學校（中學部）任職數學教師，授課班級由初一至高三的數學科；現任初三平面幾何，初三代數，高一代數授課教師。

郭文安

一九五二年考入華中師範學院教育系，一九五六年留校任教至今。現任華中師範大學教育科學學院教授、博士生導師，兼任湖北省教育學會副會長。

陳仲卿

華南師範大學教育系學士學歷，現爲培道中學教導主任。

陳玉琨

上海華東師範大學教授，博士生導師，教育部中學校長培訓中心主任。

陳偉智

澳門粵華中學教師。華南師範大學教育學士。

陳智焜

先後獲倫敦大學文學士及教育文憑，香港大學教育文憑及碩士學位，墨爾本博士學位。現任香港教育學院，教育政策與行政系講師。主要從事教育哲學與教育管理學的教學和研究。

陳勤

爲台北師範學院幼兒教育系碩士班二年級學生，曾於台灣之私立幼稚園擔任幼稚園老師職務達二年時間，因對幼兒及幼兒教育深感興趣，故一直在此領域中鑽研。

湯堯

現職爲臺灣成功大學教育研究所副教授兼台南市政府顧問與相關教育專業團體理事與委員。畢業於台灣師範大學，在高中任教五年後，負笈留學英國伯明翰大學，師承 Prof. Hywel Thomas ，先後取得教育管理碩士、哲學博士。返國服務於成功大學，期間負責教育相關研究有「教育指標研究與建立」、「高等教育資源籌措與分配之研究」、「大學研究所檢討與展望」、「主要國家技專校院教育品質指標系統之比較研究」、「臺灣地區技專校院表現績效體系與實務研究」、「高等教育經營策略之研究—以產學合作、國際本土、品質指標與競爭策略爲主」等等。個人專書與國內外刊物著作約七十於篇。

劉抗勝

華南師範大學教育系教育專業澳門班畢業。現就讀於華南師範大學在職兼讀制碩士學位研究生，專業爲教育學原理。曾於北京食品總廠從事科學技術工作，先後獲得輕工業部，北京市一輕局等級別科學技術成果獎勵共七次。發表了生物化學原理、食品化學分析、品種研究和選育等科學論文二十四篇，已發表的英語譯文三篇，日語譯文兩篇。後任北京市人民食品廠職業中等專業學校教師、北京食品總廠職工中等專業學校講師。一九八五年定居澳門後，曾任於澳門勞工子弟中學高中、初中化學教師；澳門濠江中學高中化學專任教師、班主任；澳門甘泉企業有限公司生產主管、化驗師；澳門浸信等中學專任教師；澳門專業補習中心主任；僑光集團有限公司秘書；精進補習中心教師；" 拔萃督課補習中心教師等。

劉淑雯

臺灣台北市立師範學院、台北師範學院國民教育研究所畢業。經歷：任國小教師；名列兩性平等教育專業人才資源手冊、爲「教育部執行青少年輔導計劃有功人員」；擔任台北市國民小學輔導活動、教育部青少年輔導計劃輔導團團員；獲「2001 創意教學獎」優選及擔任教科書發展工作。

劉麗淑

臺灣私立靜宜大學畢業，目前就讀於台北師範學院幼兒教育學系碩士班二年級，曾於臺灣私立小白鴿幼兒園及福祿貝爾美語學校擔任幼兒教師。

談光耀

自幼受教於澳門培正中學，後入讀澳門粵華中學英文部，一九九九年在澳門大學教育學院畢業，主修中文專業，旋即獲澳門浸信中學之助，先後以代課、兼職、以及義務教師身分進行教學行動研究，現爲澳門大學教育學院碩士研究生，主研課程設計與管理，現職爲電視導播。

鄭美紅

現爲香港教育學院科學系高級講師，曾參與多項教師教育課程中，有關科學科、常識科及學校經驗的內容計劃、評審及教學工作。一直致力研究教師的專業發展、科學教育和學校經驗等範疇，亦曾多次舉辦及策劃教師在職培訓工作坊，主題則包括觀課、跨學科課程教學、學習及評估、專題研習、科學教學等。

鄧國俊

生於澳門，現職香港浸會大學教育系助理教授。曾任中學教師十年。鄧氏的博士論文探討澳門中學數學課程的穩定性和轉變，其研究興趣包括課程的穩定性和轉變、知識社會學分析以及數學的教與學。

盧丹懷

上海外國語大學語言學和應用語言學碩士。加拿大阿爾伯達大學教育學博士。歷任安徽大學外語系助教、上海外國語大學語言文學研究所講師、加拿大阿爾伯達大學助教和助研、加拿大埃德蒙頓市公立學校持牌教師、加拿大埃德蒙頓市聖路加學院學生事務顧問。現任香港浸會大學語文中心助理教授。教學和研究領域是第二語言教育、雙語雙文化教育、語言學和應用語言學、跨文化研究。曾在國內外學術雜志和報刊發表多篇論文和書評。

霍瑞次

香港教育學院教育政策與行政學系的高級講師。在英國倫敦大學取得博士學位，研究主題爲香港的道德教育發展。擔任香港的師資培訓工作已有十餘年，任教範圍包括個人發展與價值教育，期間並積極參與教師發展與優質教育的工作，以及有關的專題研究，現在爲香港教育署課程發展議會德育及公民教育專業委員會的委員之一。

謝金枝

臺灣師範大學教育研究所博士班課程與教學組研究生，台灣台北市立師範學院初等教育研究所碩士。曾任小學普通班、資優班、學障資源班教師、專案研究助理，專長：課程與教學、特殊教育。

謝英

華南師範大學文史班本科畢業、獲亞洲（澳門）國際公開大學社會科學碩士學位。二零零零年起爲中山大學行政管理學碩士學位研究生、二零零一年至今爲澳門科技大學法學博士學位研究生。曾獨

立撰寫或與他人合作撰寫與發表的學術論文有十餘篇，其中個人撰寫的論文主要有：強化行業科學管理、建立專業技術職稱管理制度──關於澳門勞動力市場持牌上崗問題之探討、論多元社會文化背景下的教育發展──澳門特區政府教育政策功能之探討、對推動教育改革一些問題的思考、對澳門建築安全衛生法律、立法及監察問題的探討、發展澳門職業技術教育之前瞻、關於後過渡期加強青少年德育教育之我見。

關綺雲

畢業於香港浸會大學，現於香港浸會大學的教學發展中心思維工程內擔任研究及工作坊導師工作。

附錄二　論文評審委員個人簡介

（排名以筆劃先後爲序）

王偉儀

現職香港浸會大學教育學系助理教授，曾於香港學術評審局擔任助理評審事務主任；一九九九年獲得由加拿大英屬哥倫比亞大學頒授博士學位。一九九零至九五年間，爲香港教育學院（前柏立基教育學院）音樂系講師。現爲教育署藝術教育組音樂課程發展專責委員會會員。研究工作集中在音樂教育、教師教育及比較教育的範疇，並進行有關著作，在學報發表論文。

古鼎儀

香港教育學院教育系高級講師，國際兒童教育協會（ACEI）香港與澳門分會的主席。一九八六年美國加州三藩市大學取得博士學位，一九八零年代曾任加州林肯大學助理教授和課程主任。一九九三至一九九五年任澳門大學教育研究中心主任。一九九九年受澳門政府委託，ACEI 成立 MSCERT 研究小組從事關於公民教育、常識科、數學和視覺藝術與技能的澳門課程評鑑計劃專案。八十年代集中教育社會學的量性研究。近年研究範圍包括比較教育、教育人類學、天文學教育，以及美國高等教育發展和美國的涵化和學術成就等。

李小賓

獲加拿大多倫多大學博士學位，現任澳門大學教育學院助理教授，研究興趣包括教育財政，師資勞務市場以及英語教育。

高強華

臺灣師範大學教育系教授。

涂豔國

獲華中師範學院教育學學士、碩士、博士學位；一九九九至二零零零學年在美國的博耶中心（The Boyer Center）做訪問學者。現任華中師範大學教育科學學院副院長、教育學教授、教育學原理專業博士生導師。出版專著《走向自由—教育與人的發展問題研究》；合作出版《教育學原理》、《教育基本理論之研究》等著作；獨立發表論文三十多篇。

戚業國

華東師範大學教育學系副博士、教授。

梁成安

在倫敦大學取得博士學位。曾統籌有關香港學能測驗及香港教育統籌局之「香港小學學童中國語文能力的評量及發展過程的研究」，現職澳門大學教育學院教育研究中心主任。主要研究興趣包括題目測試理論、電腦化測試、教育評量等等。

楊秀玲

中山大學英語及文學博士、英國威爾斯大學英語教育文憑。曾爲澳門培正中學英文科主任及教

師。現爲澳門大學教育學院助理教授、中學教育課程主任。研究興趣包括：英語教育、課程發展、翻譯研究。

鄭潤培

現職澳門大學教育學院助理教授。畢業於香港葛量洪教育學院，樹仁學院文史系。香港公開大學中國人文學科文學士，香港新亞研究所文學碩士、博士。曾任台灣東吳大學歷史系副教授。著有《中國重工業現代化——漢陽鐵廠》。



ISBN 99937-26-20-6

